LIBRARY

Walter E. Fernald
State School

Waverley, Massachusetts

No. 309-8

TABLE DES MATIÈRES

Pages.

RÉFACE I

CHAPITRE PREMIER. — GÉNÉRALITÉS.

- La question des anormaux. — *Description et classification.* — Troubles intellectuels et du caractère. — Nature des anomalies mentales : leurs causes biologiques. 1

IAPITRE II. — ÉDUCATION PHYSIQUE ET SENSORIELLE DES ANORMAUX.

. — *Règles d'hygiène* : Alimentation; sommeil; hydrothérapie 18
I. — *Éducation corporelle* : Principes d'éducation physique; coordination des actes musculaires 22
III. — *Éducation des sens* : Vue; sens chromatique ; audition, parole, etc. 28
-V. — *Dressage de la main* : Sens tactil ; le toucher des formes. — *Éducation combinée de la main et de l'œil* : Dessin; modelage 35
VI. — *La correction des tics* : Discipline du mouvement; discipline psychique et sa préparation 40

CHAPITRE III. — ÉDUCATION DE L'IMAGINATION.

I. — *Croissance de l'Imagination.* — Évolution normale, périodes et degrés 45
II — *Troubles de l'Imagination* : Défauts de croissance ; arrêts et retards; déséquilibre 56

Pages.

III. — *Comment réformer l'Imagination* : Formation de l'imagination représentative ; développement des diverses imaginations ; équilibre de l'imagination 70

CHAPITRE IV. — ÉDUCATION DE LA MÉMOIRE.

I. — *Examen de la Mémoire* : Sa capacité, ses variétés, son développement. 86

II. — *Maladies de la Mémoire* : Arrêts de croissance ; hypertrophie partielle ; infantilisme et mensonges. 95

III. — *Culture de la Mémoire* : La mnémotechnie ; l'association des idées ; quelques procédés 110

CHAPITRE V. — ÉDUCATION DE L'ATTENTION.

I. — *Mécanisme, conditions, degrés de l'attention* : Influences organiques, musculaires, etc. . . . 129

II. — *Les élèves inattentifs* : Formes d'inattention ; élèves instables, etc. 139

III. — *Signes scolaires de l'inattention* : Signes généraux ; signes individuels ; les fautes d'inattentifs, etc 152

IV. — *Dressage scolaire de l'attention* : Passage de l'attention réflexe, passive à l'attention volontaire ; ses degrés. 160

CHAPITRE VI. — L'ÉDUCATION MORALE.

I. — *L'Évolution morale et les perversions morales chez l'enfant* : Les instinctifs, impulsifs, instables, etc 178

II. — *L'Éducation morale* : Ses principes et sa méthode ; passage du dressage à la volonté morale. 186

III. — *Utilité morale d'une profession* : L'apprentissage ; le choix d'un métier 191

IV. — *Les Établissements pour Écoliers anormaux* : Divers types ; avantages et inconvénients 194

CONCLUSION 205

2597. — TOURS, IMPRIMERIE E. ARRAULT ET Cie.

Juin 1909

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

LIBRAIRIES FÉLIX ALCAN ET GUILLAUMIN RÉUNIES

108, Boulevard Saint-Germain, 108, Paris, 6e.

EXTRAIT DU CATALOGUE

SCIENCES — MÉDECINE — HISTOIRE — PHILOSOPHIE
ECONOMIE POLITIQUE — STATISTIQUE — FINANCES

BIBLIOTHÈQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONALE

PUBLIÉE SOUS LA DIRECTION DE M. ÉMILE ALGLAVE

Volumes in-8, cartonnés à l'anglaise.

Derniers volumes publiés :

CHARLTON BASTIAN. **L'évolution de la vie**, avec figures dans le texte et 12 planches hors texte. 6 fr.

CONSTANTIN (Cne). **Le rôle sociologique de la guerre et le sentiment national.** 6 fr.

COSTANTIN (J.). **Le transformisme appliqué à l'agriculture**, illustré. 6 fr.

JAVAL. **Physiologie de la lecture et de l'écriture**, 2e éd. illustré. 6 fr.

LALOY. **Parasitisme et mutualisme dans la nature**, ill. 6 fr.

LOEB. **La dynamique des phénomènes de la vie**, ill. 9 fr.

VRIES (HUGO DE). **Espèces et variétés**, 1 vol. 12 fr.

Précédemment parus :

Sauf indication spéciale, tous ces volumes se vendent 6 *francs.*

ANGOT. **Les aurores polaires**, illustré.

ARLOING. **Les virus**, illustré.

BAIN (ALEX.). **L'esprit et le corps**, 6e édition.

— **La science de l'éducation**, 11e édition.

BAGEHOT. **Lois scientifiques du développement des nations**, 7e édition.

BENEDEN (VAN). **Les commensaux et les parasites dans le règne animal**, 4e édition, illustré.

BERKELEY, voir COOKE.

BERNSTEIN. **Les sens**, 5e édition, illustré.

BERTHELOT, de l'Institut. **La synthèse chimique**, 9e éd.

— **La révolution chimique, Lavoisier**, ill., 2e édition.

BEAUNIS. **Les sensations internes.**

BINET. **Les altérations de la personnalité.**

BINET et FÉRÉ. **Le magnétisme animal**, 5e éd., illustré.

BLASERNA et HELMHOLTZ. **Le son et la musique**, 5e éd.
BOURDEAU (L.). **Histoire du vêtement et de la parure.**
BRUCKE et HELMHOLTZ. **Principes scientifiques des beaux-arts**, 4e édition, illustré.
BRUNACHE. **Au centre de l'Afrique ; autour du Tchad**, ill.
CANDOLLE (A. de). **Origine des plantes cultivées**, 4e édit.
CARTAILHAC. **La France préhistorique**, 2e éd., illustré.
CHARLTON BASTIAN. **Le cerveau et la pensée**, 2e éd., 2 vol. illustrés.
COLAJANNI. **Latins et Anglo-Saxons.** 9 fr.
COOKE et BERKELEY. **Les champignons**, 4e éd., illustré.
COSTANTIN (J.). **Les végétaux et les milieux cosmiques** (*Adaptation, évolution*), illustré.
— **La nature tropicale**, illustré.
DAUBRÉE, de l'Institut. **Les régions invisibles du globe et des espaces célestes**, 2e édition, illustré.
DEMOOR, MASSART et VANDERVELDE. **L'évolution régressive en biologie et en sociologie**, illustré.
DEMENY (G.). **Les bases scientifiques de l'éducation physique**, 4e éd., illustré.
— **Mécanisme et éducation des mouvements**, 3e édition, illustré. 9 fr.
DRAPER. **Les conflits de la science et de la religion**, 12e éd.
DREYFUS. **L'évolution des mondes et des sociétés**, 3e édit.
DUMONT (Léon). **Théorie scientifique de la sensibilité**, 4e éd.
FÉRÉ, voir Binet.
FUCHS. **Les volcans et les tremblements de terre**, 6e éd. ill.
GARNIER, voir Guignet.
GELLÉ (E.-M.). **L'audition et ses organes**, illustré.
GROSSE (E.). **Les débuts de l'art**, illustré.
GRASSET (J.). **Les maladies de l'orientation et de l'équilibre**, illustré.
GUIGNET (E.) et E. GARNIER. **La céramique ancienne et moderne**, illustré.
HELMHOLTZ, voir Blaserna.
HERBERT SPENCER. **Introduction à la science sociale**, 14e éd.
— **Les bases de la morale évolutionniste**, 7e édition.
HUXLEY (Th.-H.). **L'écrevisse**, 2e édition, illustré.
JACCARD. **Le pétrole, le bitume et l'asphalte**, illustré.
LAGRANGE (F.). **Physiologie des exercices du corps**, 10e éd.
LANESSAN (de). **Introduction à la botanique.** *Le sapin*, 2e édit., illustré.
— **Principes de colonisation.**
LE DANTEC. **Théorie nouvelle de la vie**, 4e éd., illustré.
— **Évolution individuelle et hérédité.**
— **Les lois naturelles**, illustré.
LUBBOCK. **Les sens et l'instinct chez les animaux**, ill.
MALMÉJAC. **L'eau dans l'alimentation**, illustré.

MANTEGAZZA. **La physionomie et l'expression des sentiments**, 3e édit., illustré, avec 8 pl. hors texte.
MASSART, voir DEMOOR.
MAUDSLEY. **Le crime et la folie**, 7e édition.
MEUNIER (STANISLAS). **La géologie comparée**, illustré.
— **Géologie expérimentale**, 2e éd., illustré.
— **La géologie générale**, 2e édit., illustré.
MEYER (de). **Les organes de la parole**, illustré.
MORTILLET (G. de). **Formation de la nation française**, 2e édition, illustré.
MOSSO. **Les exercices physiques et le développement intellectuel.**
NIEWENGLOWSKI. **La photographie et la photochimie**, illust.
NORMAN LOCKYER. **L'évolution inorganique**, illustré.
PERRIER (ED.), de l'Institut. **La philosophie zoologique avant Darwin**, 3e édition.
PETTIGREW. **La locomotion chez les animaux**, 2e éd., ill.
QUATREFAGES (A. DE). **L'espèce humaine**, 13e édition.
— **Darwin et ses précurseurs français**, 2e édition.
— **Les émules de Darwin**, 2 vol.
RICHET (Ch.). **La chaleur animale**, illustré.
ROBERTY (de). **La sociologie**, 3e édition.
ROMANES. **L'intelligence des animaux**, 3e éd., 2 vol.
ROCHÉ. **La culture des mers en Europe**, illustré.
ROOD (O.-N.). **Théorie scientifique des couleurs et leurs applications à l'art et à l'industrie**, 2e édition, illustré.
SCHMIDT. **Descendance et darwinisme**, 6e édition.
— **Les mammifères dans leurs rapports avec leurs ancêtres géologiques**, illustré.
SCHUTZENBERGER, de l'Institut. **Les fermentations**, 6e édit. illustré.
SECCHI (Le Père). **Les étoiles**, 3e édit., 2 vol. illustrés.
STALLO. **La matière et la physique moderne**, 3e édition.
STARCKE. **La famille primitive.**
STEWART (BALFOUR). **La conservation de l'énergie**, 6e éd.
SULLY (JAME). **Les illusions des sens et de l'esprit**, 3e éd., ill.
THURSTON. **Histoire de la machine à vapeur**, 3e éd., 2 vol.
TROUESSART. **Microbes, ferments et moisissures**, 2e éd., illustré.
TOPINARD. **L'homme dans la nature**, illustré.
TYNDALL (J.). **Les glaciers et les transform. de l'eau**, 7e éd., ill.
VANDERVELDE, voir DEMOOR.
WHITNEY. **La vie du langage**, 4e édition.
WURTZ, de l'Institut. **La théorie atomique**, 8e édition.

NOUVELLE COLLECTION SCIENTIFIQUE

VOLUMES IN-16 A 3 FR. 50 L'UN

Éléments de philosophie biologique, par F. Le Dantec, chargé du cours de biologie générale à la Sorbonne. 1 vol. in-16. 2e éd. . . . . 3 fr. 50

La voix. *Sa culture physiologique. Théorie nouvelle de la phonation*, par le Dr P. Bonnier, laryngologiste de la clinique médicale de l'Hôtel-Dieu, 2e éd. in-16. 3 fr. 50

De la méthode dans les sciences :

1. *Avant-propos*, par M. P.-F. Thomas, docteur ès lettres, professeur de philosophie au lycée Hoche. — 2. *De la science*, par M. Emile Picard, de l'Institut. — 3. *Mathématiques pures*, par M. J. Tannery, de l'Institut. — 4. *Mathématiques appliquées*, par M. Painlevé, de l'Institut. — 5. *Physique générale*, par M. Bouasse, professeur à la Faculté des Sciences de Toulouse. — 6. *Chimie*, par M. Job, professeur au Conservatoire des arts et métiers. — 7. *Morphologie générale*, par M. Giard, de l'Institut. — 8. *Physiologie*, par M. Le Dantec, chargé de cours à la Sorbonne. — 9. *Sciences médicales*, par M. Pierre Delbet, professeur à la Faculté de médecine de Paris. — 10. *Psychologie*, par M. Th. Ribot, de l'Institut. — 11. *Sciences sociales*, par M. Durkheim, professeur à la Sorbonne. — 12. *Morale*, par M. Lévy-Bruhl, professeur à la Sorbonne. — 13. *Histoire*, par M. G. Monod, de l'Institut. 1 vol. in-16 . . . . . 3 fr. 50

L'éducation dans la famille. *Les péchés des parents*, par P.-F. Thomas, professeur. 1 vol. in-16. 2e édit. . . 3 fr. 50

La crise du transformisme, par F. Le Dantec. in-16. 3 fr. 50

COLLECTION MÉDICALE

ÉLÉGANTS VOLUMES IN-12, CARTONNÉS A L'ANGLAISE, A 4 ET A 3 FRANCS

Derniers volumes publiés :

La mimique chez les aliénés par le Dr G. Dromard. 4 fr.

L'amnésie, par les Drs Dromard et Levassort. 4 fr.

La mélancolie, par le Dr R. Masselon. 4 fr. (*Couronné par l'Académie de Médecine*).

Essai sur la puberté chez la femme, par le Dr Marthe Francillon. 4 fr.

Hygiène de l'alimentation dans l'état de santé et de maladie, par le Dr J. Laumonier, avec gravures. 3e éd. 4 fr.

Les nouveaux traitements, par *le même*. 2e édit. 4 fr.

Les embolies bronchiques tuberculeuses, par le Dr Ch. Sabourin; avec gravures. 4 fr.

Manuel d'électrothérapie et d'électrodiagnostic, par le Dr E. Albert-Weil, avec 88 gravures. 2e éd. 4 fr.

La mort réelle et la mort apparente, diagnostic et traitement de la mort apparente, par le Dr Icard, avec gravures. 4 fr.

L'hygiène sexuelle et ses conséquences morales, par le Dr S. Ribbing, prof. à l'Univ. de Lund (Suède). 3e édit. 4 fr.

Hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens, par le Dr F. Lagrange, lauréat de l'Institut. 8e édit. 4 fr.
De l'exercice chez les adultes, par *le même.* 6e édition. 4 fr.
Hygiène des gens nerveux, par le Dr Levillain, 5e éd. 4 fr.
L'éducation rationnelle de la volonté, son emploi thérapeutique, par le Dr Paul-Emile Lévy. Préface de M. le prof. Bernheim. 6e édition. 4 fr.
L'idiotie. *Psychologie et éducation de l'idiot,* par le Dr J. Voisin, médecin de la Salpêtrière, avec gravures. 4 fr.
La famille névropathique, *Hérédité, prédisposition morbide, dégénérescence,* par le Dr Ch. Féré, 2e édition. 4 fr.
L'instinct sexuel. *Évolution, dissolution,* par *le même.* 2e éd. 4 fr.
Le traitement des aliénés dans les familles, par *le même.* 3e édition. 4 fr.
L'hystérie et son traitement, par le Dr Paul Sollier. 4 fr.
Manuel de psychiatrie, par le Dr J. Rogues de Fursac. 3e éd. 4 fr.
L'éducation physique de la jeunesse, par A. Mosso, professeur à l'Université de Turin. 4 fr.
Manuel de percussion et d'auscultation, par le Dr P. Simon, professeur à la Faculté de médecine de Nancy, avec grav. 4 fr.
Manuel théorique et pratique d'accouchements, par le Dr A. Pozzi, professeur à l'Ecole de médecine de Reims, avec 138 gravures. 4e édition. 4 fr.
Morphinisme et Morphinomanie, par le Dr Paul Rodet. (*Couronné par l'Académie de médecine.*) 4 fr.
La fatigue et l'entraînement physique, par le Dr Ph. Tissié, avec gravures. Préface de M. le prof. Bouchard. 3e édition. 4 fr.
Les maladies de la vessie et de l'urèthre chez la femme, par le Dr Kolischer ; avec gravures. 4 fr.
Grossesse et accouchement, par le Dr G. Morache, professeur de médecine légale à l'Université de Bordeaux. 4 fr.
Naissance et mort, par *le même.* 4 fr.
La responsabilité, par *le même.* 4 fr.
Traité de l'intubation du larynx *chez l'enfant et chez l'adulte,* par le Dr A. Bonain, avec 42 gravures. 4 fr.
Pratique de la chirurgie courante, par le Dr M. Cornet. Préface du Pr Ollier, avec 111 gravures. 4 fr.

Dans la même collection :

COURS DE MÉDECINE OPÉRATOIRE
de M. le Professeur **Félix Terrier :**

Petit manuel d'antisepsie et d'asepsie chirurgicales, par les Drs Félix Terrier et M. Péraire, avec grav. 3 fr.
Petit manuel d'anesthésie chirurgicale, par *les mêmes,* avec 37 gravures. 3 fr.
L'opération du trépan, par *les mêmes,* avec 222 grav. 4 fr.
Chirurgie de la face, par les Drs Félix Terrier, Guillemain et Malherbe, avec gravures. 4 fr.
Chirurgie du cou, par *les mêmes,* avec gravures. 4 fr.
Chirurgie du cœur et du péricarde, par les Drs Félix Terrier et E. Reymond, avec 79 gravures. 3 fr.
Chirurgie de la plèvre et du poumon, par *les mêmes,* avec 67 gravures. 4 fr.

MÉDECINE

Dernières publications :

BOUCHARDAT (les prof. A. et G.). **Nouveau Formulaire Magistral**, précédé de généralités sur l'art de formuler, de Notions sur l'emploi des contrepoisons, sur les secours à donner aux empoisonnés et aux asphyxiés, suivi d'un précis sur les eaux minérales et artificielles, de notes sur l'Opothérapie, la Sérothérapie, la Vaccination, l'Hygiène thérapeutique, le régime déchloruré, de la liste des mets permis aux glycosuriques et d'un mémorial thérapeutique. 34e édition, collationnée avec le nouveau Codex de 1908, revue et augmentée de formules nouvelles. 1 vol. in-16 cartonné . . . . . 4 fr.

BOUCHUT ET DESPRÈS. **Dictionnaire de médecine et de thérapeutique médicale et chirurgicale**, comprenant le résumé de la médecine et de la chirurgie, les indications thérapeutiques de chaque maladie, la médecine opératoire, les accouchements, l'oculitisque, l'odontotechnie, les maladies d'oreilles, l'électrisation, la matière médicale, les eaux minérales, et un formulaire spécial pour chaque maladie, mis au courant de la science par les Drs MARION et F. BOUCHUT. 7e édition, très augmentée, 1 vol. in-4, avec 1097 fig. dans le texte et 3 cartes. Broché, 25 fr. ; relié. 30 fr.

CAMUS ET PAGNIEZ. **Isolement et psychothérapie.** *Traitement de la neurasthénie.* Préface du Pr DÉJERINE. 1 vol. gr. in-8. 9 fr.

CORNIL (le prof. V.). **Les tumeurs du sein.** 1 vol. gr. in-8, avec 169 fig. dans le texte. 12 fr.

CORNIL (V.), RANVIER, BRAULT ET LETULLE. **Manuel d'histologie pathologique.** 3e édition entièrement remaniée.

TOME I, par MM. RANVIER, CORNIL, BRAULT, F. BEZANÇON et M. CAZIN. — *Histologie normale. — Cellules et tissus normaux. — Généralités sur l'histologie pathologique. — Altération des cellules et des tissus. — Inflammations. — Tumeurs. — Notions sur les bactéries. — Maladies des systèmes et des tissus. — Altérations du tissu conjonctif.* 1 vol. in-8, avec 387 gravures en noir et en couleurs. 25 fr.

TOME II, par MM. DURANTE, JOLLY, DOMINICI, GOMBAULT et PHILLIPE. — *Muscles. — Sang et hématopoièse. — Généralités sur le système nerveux.* 1 vol. in-8, avec 278 grav. en noir et en couleurs. 25 fr.

TOME III, par MM. GOMBAULT, NAGEOTTE, A. RICHE, R. MARIE, DURANTE, LEGRY, F. BEZANÇON. — *Cerveau. — Moelle. — Nerfs. — Cœur. — Larynx. — Ganglion lymphatique. — Rate.* 1 vol. in-8, avec 382 grav. en noir et en couleurs. 35 fr.

TOME IV ET DERNIER, par MM. MILIAN, DIEULAFÉ, HERPIN, DECLOUX, CRITZMANN, COURCOUX, BRAULT, LEGRY, HALLÉ, KLIPPEL et LEFAS. — *Poumon. — Bouche. — Tube digestif. — Estomac. — Intestin. — Foie. — Rein. — Vessie et urèthre. — Rate.* (*Sous presse. Paraîtra fin 1909*).

CYON (E. DE). **Les nerfs du cœur.** 1 vol. gr. in-8 avec fig. 6 fr.

DESCHAMPS (A.). **Les maladies de l'énergie.** Les asthénies générales. *Épuisements, insuffisances, inhibitions.* (Clinique et Thérapeutique). Préface de M. le professeur RAYMOND. 1 vol. in-8. 2e édit. 8 fr. (*Couronné par l'Académie de médecine*).

DURET (le prof. H.). **Les tumeurs de l'encéphale.** (*Manifestations et Chirurgie*). 1 vol. grand in-8 avec 297 figures dans le texte. 20 fr.

ESTOR. (le prof.) **Guide pratique de chirurgie infantile.** 1 vol. in-8, avec 165 gravures. 2e édition, revue et augmentée. 8 fr.

FINGER (E.). **La syphilis et les maladies vénériennes.** Trad. de l'allemand avec notes par les docteurs SPILLMANN et DOYON. 3e édit. 1 vol. in-8, avec 8 planches hors texte. 12 fr.

FLEURY (Maurice de), de l'Académie de médecine. **Manuel pour l'étude des maladies du système nerveux.** 1 vol. gr. in-8, avec 132 grav. en noir et en couleurs, cart. à l'angl. 25 fr.

FRENKEL (H. S.). **L'ataxie tabétique.** *Ses origines, son traitement.* Préface de M. le Prof. RAYMOND. 1 vol. in-8. 8 fr.

HARTENBERG (P.). **Psychologie des neurasthéniques.** 2e édition. 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

HENNEQUIN ET LOEWY. **Les luxations des grandes articulations, leur traitement pratique.** 1 vol. gr. in-8, avec 125 grav. dans le texte. 16 fr.

OFFROY (le prof.) et DUPOUY. **Fugues et vagabondage.** 1 vol. in-8 . . . . . 7 fr.

LABADIE-LAGRAVE ET LEGUEU. **Traité médico-chirurgical de gynécologie.** 3e édition entièrement remaniée. 1 vol. grand in-8, avec nombreuses fig., cart. à l'angl. 25 fr.

LAGRANGE (F.). **Le traitement des affections du cœur par l'exercice et le mouvement.** 1 vol. in-8, avec fig. et une carte hors texte. 6 fr.

LE DANTEC (F.). **Traité de biologie.** 1 vol. grand in-8, avec fig., 2e éd. 15 fr.

— **Introduction à la pathologie générale.** 1 fort vol. gr. in-8. 15 fr.

LEPINE (le prof. R.). **Le Diabète sucré.** 1 vol. gr. in-8. . . 16 fr.

NIMIER (H.). **Blessures du crâne et de l'encéphale par coup de feu.** 1 vol. in-8, avec 150 fig. 15 fr.

SERIEUX et CAPGRAS. **Les folies raisonnantes.** 1 vol. in-8. 7 fr.

TERRIER (le prof. F.) et AUVRAY (M.). **Chirurgie du foie et des voies biliaires.** — TOME I. *Traumatismes du foie et des voies biliaires. — Foie mobile. — Tumeurs du foie et des voies biliaires.* 1901. 1 vol. gr. in-8, avec 50 gravures. 10 fr.

TOME II. *Echinococcose hydatique commune. — Kystes alvéolaires. — Suppurations hépatiques. — Abcès tuberculeux intra-hépatique. — Abcès de l'actinomycose.* 1907. 1 vol. gr. in-8, avec 47 gravures. 12 fr.

UNNA. **Thérapeutique des maladies de la peau.** Traduit de l'allemand par les Drs DOYON et SPILLMANN. 1 vol. gr. in-8. 8 fr.

PRÉCÉDEMMENT PARUS :

A. — Pathologie et thérapeutique médicales.

BERGER et LOEWY. **Les troubles oculaires d'origine génitale chez la femme.** 1 vol. in-18. 3 fr. 50

FÉRÉ (Ch.). **Les épilepsies et les épileptiques.** 1 vol. gr. in-8, avec 12 planches hors texte et 67 grav. dans le texte. 20 fr.

— **La pathologie des émotions.** 1 vol. in-8. 12 fr.

FLEURY (Maurice de), de l'Académie de médecine. **Introduction à la médecine de l'esprit.** 8e édit. 1 vol. in-8. 7 fr. 50. (*Couronné par l'Académie française et par l'Académie de médecine.*)

— **Les grands symptômes neurasthéniques.** 3e édition, revue 1 vol. in-8. (*Couronné par l'Académie des sciences.*) 7 fr. 50

GRASSET. **Les maladies de l'orientation et de l'équilibre** 1 vol. in-8, cart. à l'angl. 6 fr.

— **Demifous et demiresponsables.** 2e édition. 1 vol. in-8. . 5 fr.

GUÉPIN. **Traitement de l'hypertrophie sénile de la prostate.** 1 vol. in-18. 4 fr. 50

JANET (P.) ET RAYMOND (F.). **Névroses et idées fixes.** TOME I. — *Etudes expérimentales*, par P. JANET. 2e éd. 1 vol. gr. in-8, avec 68 gr. 12 fr.

TOME II. *Fragments des leçons cliniques*, par F. RAYMOND et P. JANET, 2e éd. 1 vol. grand in-8, avec 97 gravures. 14 fr.

(*Couronné par l'Académie des Sciences et par l'Académie de médecine.*)

JANET (P.) ET RAYMOND (F.). **Les obsessions et la psychasthénie.** TOME I. — *Etudes cliniques et expérimentales*, par P. JANET. 2e édit. 1 vol. gr. in-8, avec grav. dans le texte. 18 fr.
TOME II. — *Fragments des leçons cliniques*, par F. RAYMOND et P. JANET. 1 vol. in-8 raisin, avec 22 gravures dans le texte. 14 fr.
LAGRANGE (F.). **Les mouvements méthodiques et la « mécanothérapie ».** 1 vol. in-8, avec 55 gravures dans le texte. 10 fr.
— **La médication par l'exercice.** 1 vol. gr. in-8, avec 68 grav. et une planche en couleurs hors texte. 2e éd. 12 fr.
— **Le traitement des affections du cœur par l'exercice et le mouvement.** 1 vol. in-8 avec figures. 6 fr.
MARVAUD (A.). **Les maladies du soldat.** 1 vol. grand in-8. (*Ouvrage couronné par l'Académie des sciences.*) 20 fr.
MOSSÉ. **Le diabète et l'alimentation aux pommes de terre.** 1 vol. in-8. 5 fr.
SOLLIER (P.). **Genèse et nature de l'hystérie.** 2 vol. in-8. 20 fr.
VOISIN (J.). **L'épilepsie.** 1 vol. in-8. 6 fr.

B. — Pathologie et thérapeutique chirurgicales.

DE BOVIS. **Le cancer du gros intestin.** 1 volume in-8. 5 fr.
DELORME. **Traité de chirurgie de guerre.** 2 vol. gr. in-8. TOME I, 16 fr. — TOME II, 26 fr. (*Ouvrage couronné par l'Académie des sciences.*)
DURET (H.). **Les tumeurs de l'encéphale.** *Manifestations et chirurgie.* 1 fort vol. gr. in-8, avec 300 figures. 20 fr.
LEGUEU. **Leçons de clinique chirurgicale** (Hôtel-Dieu, 1901). 1 vol. grand in-8, avec 71 gravures dans le texte. 12 fr.
LIEBREICH. **Atlas d'ophtalmoscopie,** représentant l'état normal et les modifications pathologiques du fond de l'œil vues à l'ophtalmoscope. 3e éd. Atlas in-f° de 12 pl. en coul et texte explicatif. 40 fr.
NIMIER (H.) ET DESPAGNET. **Traité élémentaire d'ophtalmologie.** 1 fort vol. gr. in-8, avec 432 gravures. Cart. à l'angl. 20 fr.
NIMIER (H.) ET LAVAL. **Les projectiles de guerre** et leur action vulnérante. 1 vol. in-12, avec grav. 3 fr.
— **Les explosifs, les poudres, les projectiles d'exercice,** leur action et leurs effets vulnérants. 1 vol. in-12, avec grav. 3 fr.
— **Les armes blanches,** leur action et leurs effets vulnérants. 1 vol. in-12, avec grav. 6 fr.
— **De l'infection en chirurgie d'armée,** évolution des blessures de guerre. 1 vol. in-12, avec grav. 6 fr.
— **Traitement des blessures de guerre.** 1 fort vol. in-12, avec gravures. 6 fr.
F. TERRIER ET M. PÉRAIRE. **Manuel de petite chirurgie.** 8e édition, entièrement refondue. 1 fort vol. in-12, avec 572 fig., cartonné à l'anglaise. 8 fr.

C. — Thérapeutique. Pharmacie. Hygiène.

BOSSU. **Petit compendium médical.** 6e édit. in-32, cart. 1 fr. 25
BOUCHARDAT. **Nouveau formulaire magistral.** 34e édition. *Collationnée avec le Codex de 1908.* 1 vol. in-18, cart. 4 fr.
BOUCHARDAT ET DESOUBRY. **Formulaire vétérinaire,** 6e édit. 1 vol. in-18, cartonné. 4 fr.
BOURGEOIS (G.). **Exode rural et tuberculose.** 1 vol. gr. in-8. 5 fr.
LAGRANGE (F.). **La médication par l'exercice.** 1 vol. grand in-8, avec 68 grav. et une carte en couleurs. 2e éd. 12 fr.
— **Les mouvements méthodiques et la « mécanothérapie ».** 1 vol. in-8, avec 55 gravures. 10 fr.
LAHOR (Dr Cazalis) et Lucien GRAUX. **L'alimentation à bon marché saine et rationnelle.** 1 vol. in-16. 2e édit. 3 fr. 50
(*Couronné par l'Institut*).

D. — Anatomie. Physiologie.

BELZUNG. **Anatomie et physiologie végétales.** 1 fort volume in-8, avec 1700 gravures. 20 fr.

— **Anatomie et physiologie animales.** 10e édition revue. 1 fort volume in-8, avec 522 gravures dans le texte, broché, 6 fr.; cart. 7 fr.

BÉRAUD (B.-J.). **Atlas complet d'anatomie chirurgicale topographique**, composé de 109 planches représentant plus de 200 figures gravées sur acier, avec texte explicatif. 1 fort vol. in-4.
Prix : Fig. noires, relié, 60 fr. — Fig. coloriées, relié, 120 fr.

CHASSEVANT. **Précis de chimie physiologique.** 1 vol. gr. in-8, avec figures. 10 fr.

DEBIERRE. **Traité élémentaire d'anatomie de l'homme.** Ouvrage complet en 2 volumes. 40 fr.
Tome I. *Manuel de l'amphithéâtre.* 1 vol. gr. in-8 de 950 pages, avec 450 figures en noir et en couleurs dans le texte. 20 fr.
Tome II. 1 vol. gr. in-8, avec 515 figures en noir et en couleurs dans le texte. (*Couronné par l'Académie des Sciences.*) 20 fr.

— **Atlas d'ostéologie,** comprenant les articulations des os et les insertions musculaires. 1 vol. in-4, avec 253 grav. en noir et en couleurs, cart. toile dorée. 12 fr.

— **Leçons sur le péritoine.** 1 vol. in-8, avec 58 figures. 4 fr.

— **L'embryologie en quelques leçons.** 1 vol. in-8, avec 144 fig. 4 fr.

— **Le cerveau et la moelle épinière.** 1 vol. in-8 avec fig. et planches. 15 fr.

DEMENY (G.). **Mécanisme et éducation des mouvements.** 3e éd. 1 vol. in-8, avec grav. cart. 9 fr.

FAU. **Anatomie des formes du corps humain,** à l'usage des peintres et des sculpteurs. 1 atlas in-folio de 25 planches. Prix : Figures noires, 15 fr. — Figures coloriées. 30 fr.

FÉRÉ. **Travail et plaisir.** *Études de psycho-mécanique.* 1 vol. gr. in-8, avec 200 fig. 12 fr.

GELLÉ. **L'audition et ses organes.** 1 vol. in-8, avec grav. 6 fr.

GLEY (E.). **Études de psychologie physiologique et pathologique.** 1 vol. in-8 avec gravures. 5 fr.

GRASSET (J.). **Les limites de la biologie.** 6e édit. Préface de Paul Bourget. 1 vol. in-16. 2 fr. 50

JAVAL (E.). **Physiologie de la lecture et de l'écriture.** 1 vol. in-8. 2e édit. 6 fr.

LE DANTEC. **L'unité dans l'être vivant.** *Essai d'une biologie chimique.* 1 vol. in-8. 7 fr. 50

— **Les limites du connaissable.** *La vie et les phénomènes naturels.* 2e édit. 1 vol. in-8. 3 fr. 75

PREYER. **Éléments de physiologie générale.** Traduit de l'allemand par M. J. Soury. 1 vol. in-8. 5 fr.

RICHET (Ch.), professeur à la Faculté de médecine de Paris, membre de l'Académie de médecine. **Dictionnaire de physiologie,** publié avec le concours de savants français et étrangers. Formera 12 à 15 volumes grand in-8, se composant chacun de 3 fascicules; chaque volume, 25 fr.; chaque fascicule, 8 fr. 50. Sept volumes parus.
Tome I (*A-Bac*). — Tome II (*Bac-Cer*). — Tome III (*Cer-Cob*). — Tome IV (*Cob-Dig*). — Tome V (*Dic-Fac*). — Tome VI (*Fiom-Gal*). — Tome VII (*Gal-Gra*). — Tome VIII (1er fascicule) (*Gra-Hém*). (2e fascicule). (*Hém-Hop.*).

SNELLEN. **Echelle typographique pour mesurer l'acuité de la vision.** 17e édition. 4 fr.

SPENCER (Herbert). **Principes de biologie,** traduit par M. Cazelles. 4e édit. 2 forts vol. in-8. 20 fr.

BIBLIOTHÈQUE GÉNÉRALE
DES SCIENCES SOCIALES

Secrétaire de la rédaction : DICK MAY, Secrét. gén. de l'Éc. des Hautes Études sociales.

Volumes in-8 carré de 300 pages environ, cart. à l'anglaise.

Chaque volume, 6 fr.

Derniers volumes publiés :

La criminalité dans l'adolescence, par G.-L. DUPRAT. (*Couronné par l'Institut*).

La nation armée, par MM. le général BAZAINE-HAYTER, C. BOUGLÉ, E. BOURGEOIS, Cne BOURGUET, E. BOUTROUX, A. CROISET, G. DEMENY, G. LANSON, L. PINEAU, Cne POTEZ, F. RAUH.

Morales et religions, par MM. G. BELOT, L. DORISON, AD. LODS, A. CROISET, W. MONOD, E. DE FAYE, A. PUECH, le baron CARRA DE VAUX, E. EHRARDT, H. ALLIER, F. CHALLAYE.

Le droit de grève, par MM. CH. GIDE, H. BERTHÉLEMY, P. BUREAU, A. KEUFER, C. PERREAU, CH. PICQUENARD, A.-E. SAYOUS, F. FAGNOT, E. VANDERVELDE.

Les trusts et les syndicats de producteurs, par J. CHASTIN. (*Récompensé par l'Institut*).

L'individu, l'association et l'État, par E. FOURNIÈRE, prof. au Conservatoire des Arts et Métiers.

Le surpeuplement et les habitations à bon marché, par H. TUROT et H. BELLAMY.

L'individualisation de la peine, par R. SALEILLES, prof. à la Faculté de droit de l'Univ. de Paris, et G. MORIN, doc. 2e édition.

L'idéalisme social, par EUGÈNE FOURNIÈRE, 2e édit.

Ouvriers du temps passé (XVe et XVIe siècles), par H. HAUSER, professeur à l'Université de Dijon, 3e édition.

Les transformations du pouvoir, par G. TARDE, 2e édit.

Morale sociale, par MM. G. BELOT, MARCEL BERNÈS, BRUNSCHVICG, F. BUISSON, DARLU, DAURIAC, DELBET, CH. GIDE, M. KOVALEVSKY, MALAPERT, le R. P. MAUMUS, DE ROBERTY, G. SOREL, le PASTEUR WAGNER. Préface de M. ÉMILE BOUTROUX, de l'Institut. 2e édit.

Les enquêtes, *pratique et théorie*, par P. DU MAROUSSEM.

Questions de morale, par MM. BELOT, BERNÈS, F. BUISSON, A. CROISET, DARLU, DELBOS, FOURNIÈRE, MALAPERT, MOCH, D. PARODI, G. SOREL. 2e édit.

Le développement du catholicisme social, depuis l'encyclique *Rerum Novarum*, par MAX TURMANN. 2e édit.

Le socialisme sans doctrines, par A. MÉTIN.

L'éducation morale dans l'Université, par MM. LÉVY-BRUHL, DARLIN, M. BERNÈS, KORTZ, ROCAFORT, BIOCHE, Ph. GIDEL, MALAPERT, BELOT.

La méthode historique appliquée aux sciences sociales, par CH. SEIGNOBOS, professeur à l'Univ. de Paris. 2e édit.

Assistance sociale. *Pauvres et mendiants*, par PAUL STRAUSS.

L'hygiène sociale, par E. DUCLAUX, de l'Institut,

Le contrat de travail. *Le rôle des syndicats professionnels*, par P. BUREAU, professeur à la Faculté libre de droit de Paris.

Essai d'une philosophie de la solidarité, par MM. Darlu, Rauh, F. Buisson, Gide, X. Léon, La Fontaine, E. Boutroux.

L'éducation de la démocratie, par MM. E. Lavisse, A. Croiset, Seignobos, Malapert, Lanson, Hadamard. 2e édit.

L'exode rural et le retour aux champs, par E. Vandervelde.

La lutte pour l'existence et l'évolution des sociétés, par J.-L. De Lanessan, ancien ministre.

La concurrence sociale et les devoirs sociaux, par le même.

La démocratie devant la science, par C. Bouglé, chargé de cours à l'Université de Paris.

L'individualisme anarchiste. *Max Stirner*, par V. Basch, chargé de cours à l'Université de Paris.

Les applications sociales de la solidarité, par MM. P. Budin, Ch. Gide, H. Monod, Paulet, Robin, Siegfried, Brouardel.

La paix et l'enseignement pacifiste, par MM. Fr. Passy, Ch. Richet, d'Estournelles de Constant, E. Bourgeois, A. Weiss, H. La Fontaine, G. Lyon.

Études sur la philosophie morale au XIXe siècle, par MM. Belot, A. Darlu, M. Bernès, A. Landry, Ch. Gide, E. Roberty, R. Allier, H. Lichtenberger, L. Brunschvicg.

Enseignement et démocratie, par MM. A. Croiset, Devinat, Boitel, Millerand, Appell, Seignobos, Lanson, Ch.-V. Langlois.

Religions et sociétés, par MM. Th. Reinach, A. Puech, R. Allier, A. Leroy-Beaulieu, le Bon Carra de Vaux, H. Dreyfus.

Essais socialistes, *La religion*, *L'alcoolisme*, *L'art*, par E. Vandervelde, professeur à l'Université nouvelle de Bruxelles.

LES MAITRES DE LA MUSIQUE

ÉTUDES D'HISTOIRE ET D'ESTHÉTIQUE

Publiées sous la direction de M. Jean Chantavoine

Collection honorée d'une souscription du Ministère des Beaux-Arts

Chaque volume in-8 de 250 pages environ, 3 fr. 50

Publiés :

Palestrina, par Michel Brenet. 2e édition.

César Franck, par Vincent d'Indy. 4e édit.

J.-S. Bach, par André Pirro. 2e édit.

Beethoven, par Jean Chantavoine. 4e édit.

Mendelssohn, par Camille Bellaigue, 2e édition.

Smetana, par William Ritter.

Rameau, par Louis Laloy. 2e éd.

Moussorgski, par M. D. Calvocoressi.

Haydn, par Michel Brenet.

Trouvères et Troubadours, par Pierre Aubry.

Wagner, par Henri Lichtenberger.

BIBLIOTHÈQUE D'HISTOIRE CONTEMPORAINE

Volumes in-16 et in-8

DERNIERS VOLUMES PUBLIÉS :

CHALLAYE (F.). **Au Congo français.** *La question internationale du Congo.* 1 vol. in-8 . . . . . 5 fr.

DEBIDOUR, prof. à la Sorbonne. **L'Eglise catholique et l'Etat en France sous la 3e république (1870-1906).** Tome II (1889-1906). 1 vol. in-8 . . . . . 10 fr.

DRIAULT (E.). **Vue générale de l'histoire de la civilisation.** 2 vol. in-16, illustrés. (*Récompensé par l'Institut*). . . . . 7 fr.

— **Le monde actuel.** *Tableau politique et économique.* 1 vol. in-8. 7 fr.

FÈVRE et HAUSER. **Régions et pays de France.** 1 vol. in-8, illustré. . . . . 7 fr.

HANDELSMAN. **Napoléon et la Pologne (1806-1807).** 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.

MAILATH (Cte J. de). **La Hongrie rurale, sociale et politique.** 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.

MANTOUX (J.). **A travers l'Angleterre contemporaine.** 1 vol. in-16. Préface de G. MONOD, de l'Institut. 1 vol. in-16. . . . 3 fr. 50

Socialisme à l'Etranger (Le). *Angleterre, Allemagne, Autriche, Italie, Espagne, Russie, Japon, Etats-Unis*, par MM. J. BARDOUX, G. GIDEL, KINZO GORAÏ, G. ISAMBERT, G. LOUIS-JARAY, A. MARVAUD, DA MOTTA DE SAN MIGUEL, P. QUENTIN-BAUCHART, M. REVON, A. TARDIEU. 1 vol. in-16.. . . . . 3 fr. 50

Vie politique dans les Deux Mondes (La), publiées sous la direction de A. VIALLATE, professeur à l'Ecole des Sciences politiques. *Deuxième année (1907-1908)* 1 vol. in-8.. . . . . 10 fr.

EUROPE

HISTOIRE DE L'EUROPE PENDANT LA RÉVOLUTION FRANÇAISE, par *H. de Sybel.* Traduit de l'allemand par Mlle Dosquet. 6 vol. in-8. Chacun. 7 fr.

HIST. DIPLOMATIQUE DE L'EUROPE (1815-1878), par *Debidour*, 2 v. in-8. 18 fr.

LA QUESTION D'ORIENT, depuis ses origines jusqu'à nos jours, par *E. Driault*; préface de *G. Monod.* 1 vol. in-8. 3e édit. . . . . 7 fr.

LA PAPAUTÉ, par *I. de Dœllenger.* Trad. de l'allemand. 1 vol. in-8. 7 fr.

QUESTIONS DIPLOMATIQUES DE 1904, par *A. Tardieu.* 1 vol. in-16. 3 fr. 50

LA CONFÉRENCE D'ALGÉSIRAS. *Histoire diplomatique de la crise marocaine (janvier-avril 1906)*, par *le même.* 2e édit. 1 vol. in-8. 10 fr.

FRANCE

LA RÉVOLUTION FRANÇAISE, par *H. Carnot.* 1 vol. in-16. Nouv. éd. 3 fr. 50

LA THÉOPHILANTHROPIE ET LE CULTE DÉCADAIRE (1796-1801), par *A. Mathiez.* 1 vol. in-8. . . . . 12 fr.

CONTRIBUTIONS A L'HISTOIRE RELIGIEUSE DE LA RÉVOLUTION FRANÇAISE, par *le même.* 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

MÉMOIRES D'UN MINISTRE DU TRÉSOR PUBLIC (1789-1815), par le comte *Mollien.* Publié par *M. Gomel.* 3 vol. in-8. . . . . 15 fr.

CONDORCET ET LA RÉVOLUTION FRANÇAISE, par *L. Cahen.* 1 vol. in-8. 10 fr.

CAMBON ET LA RÉVOLUTION FRANÇAISE, par *F. Bornarel.* 1 vol. in-8. 7 fr.

LE CULTE DE LA RAISON ET LE CULTE DE L'ÊTRE SUPRÊME (1793-1794). Étude historique, par *A. Aulard.* 2e éd. 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

ÉTUDES ET LEÇONS SUR LA RÉVOLUTION FRANÇAISE, par *A. Aulard.* 5 vol. in-16. Chacun . . . . . 3 fr. 50

VARIÉTÉS RÉVOLUTIONNAIRES, par *M. Pellet.* 3 vol. in-16. Chacun 3 fr. 50

HOMMES ET CHOSES DE LA RÉVOLUTION, par *Eug. Spuller.* 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

LES CAMPAGNES DES ARMÉES FRANÇAISES (1792-1815), par *C. Vallaux.* 1 vol. in-16, avec 17 cartes. . . . . 3 fr. 50

La politique orientale de Napoléon (1806-1808), par *E. Driault*. 1 vol. in-8. . . . . 7 fr.
Napoléon et la société de son temps, par *P. Bondois*. 1 vol. in-8. 7 fr.
De Waterloo a Sainte-Hélène (20 juin-16 oct. 1815), par *J. Silvestre*, 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50
Le Conventionnel Goujon, par *L. Thénard et R. Guyot* 1 vol. in-8. 5 fr.
Histoire de dix ans (1830-1840), par *Louis Blanc*. 5 vol. in-8. Chacun. 5 fr.
Associations et sociétés secrètes sous la deuxième république (1848-1851), par *J. Tchernoff*. 1 vol. in-8. . . . . 7 fr.
Histoire du second empire, par *Taxile Delord*. 6 vol. in-8. Chac. 7 fr.
Histoire du parti républicain (1814-1870), par *G. Weill*. 1 v. in-8. 10 fr.
Histoire du mouvement social (1852-1902), par *le même*. 1 v. in-8. 7 fr.
Histoire de la troisième république, par *E. Zevort* : I. *Présidence de M. Thiers*. 1 vol. in-8. 3e édit. 7 fr. — II. *Présidence du Maréchal*. 1 vol. in-8. 2e édit. 7 fr. — III. *Présidence de Jules Grévy*. 1 vol. in-8. 2e édition. 7 fr. — IV. *Présidence de Sadi-Carnot*. 1 vol. in-8. . . . 7 fr.
Histoire des rapports de l'Eglise et de l'Etat en France (1789-1870), par *A. Debidour*. 1 vol. in-8 (*Couronné par l'Institut*). . . . 12 fr.
L'Etat et les Eglises en France, Des origines à la loi de séparation, par *J.-L. de Lanessan*. 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50
La société française sous la troisième république, par *Marius-Ary Leblond*. 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.
La liberté de conscience en France (1595-1905), par *G. Bonet-Maury*. 1 vol. in-8, 2e édit. . . . . 5 fr.
Les civilisations tunisiennes, par *P. Lapie*. 1 vol. in-16. . 3 fr. 50
Les colonies françaises, par *P. Gaffarel*. 1 vol. in-8. 6e éd. . . 5 fr.
L'œuvre de la France au Tonkin, par *A. Gaisman*. 1 v. in-16. 3 fr. 50
La France hors de France. *Notre émigration, sa nécessité, ses conditions*, par *J.-B. Piolet*. 1 vol. in-8 . . . . . 10 fr.
L'Indo-Chine française (*Cochinchine, le Cambodge, l'Annam et le Tonkin*), par *J.-L. de Lanessan*. 1 vol. in-8, avec 5 cartes en couleurs. 15 fr.
L'Algérie, par *M. Wahl*. 1 vol. in-8. 5e éd., revue par *A. Bernard*. 5 fr.
La France moderne et le problème colonial (1815-1830), par *Ch. Schefer*. 1 vol. in-8. . . . . 7 fr.
L'Eglise catholique et l'Etat en France sous la troisième république (1870-1906), par *A. Debidour*. Tome I. 1870-1889. 1 vol. in-8. 7 fr.
Tome II, 1889-1906. 1 vol, in-8 . . . . . 10 fr.
L'Eveil d'un monde. *L'œuvre de la France en Afrique occidentale*, par *L. Hubert*. 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

ALLEMAGNE

Le grand-duché de Berg (1806-1813), par *Ch. Schmidt*. 1 vol. in-8. 10 fr.
Histoire de la Prusse, de la mort de Frédéric II à la bataille de Sadowa, par *E. Véron*. 1 vol. in-18. 6e éd. . . . . 3 fr. 50
Les origines du socialisme d'état en Allemagne, par *Ch. Andler*. 1 vol. in-8. . . . . 7 fr.
L'Allemagne nouvelle et ses historiens (*Niebuhr, Ranke, Mommsen, Sybel, Treitschke*), par *A. Guilland*. 1 vol. in-8 . . . . . 5 fr.
La démocratie socialiste allemande, par *E. Milhaud*. 1 vol. in-8. 10 fr.
La Prusse et la Révolution de 1848, par *P. Matter*. 1 v. in-16. 3 fr. 50
Bismarck et son temps, par *le même*. 3 vol. in-8, chacun. 10 fr. — I. *La préparation* (1815-1862). — II. *L'action* (1863-1870). — III. *Le triomphe et le déclin* (1870-1896). (*Ouvrage couronné par l'Institut*).

ANGLETERRE

Histoire contemporaine de l'Angleterre, depuis la mort de la reine Anne jusqu'à nos jours, par *H. Reynald*. 1 vol. in-16. 2e éd. 3 fr. 50
Le socialisme en Angleterre, par *Albert Métin*. 1 vol. in-16. 3 fr. 50

AUTRICHE-HONGRIE

Les Tchèques et la Bohême contemporaine, par *Bourlier*, in-16. 3 fr. 50
Les races et les nationalités en Autriche-Hongrie, par *B. Auerbach*, 1 vol. in-8. 2e édit. (*Sous presse*) . . . . . 5 fr.
Le pays magyar, par *R. Recouly*. 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

ESPAGNE

HISTOIRE DE L'ESPAGNE, depuis la mort de Charles III jusqu'à nos jours, par *H. Reynald*. 1 vol. in-16 . . . . . 3 fr. 50

GRÈCE et TURQUIE

LA TURQUIE ET L'HELLÉNISME CONTEMPORAIN, par *V. Bérard*. 1 vol. in-16. 4e éd. (*Ouvrage couronné par l'Académie française*) . . . . 3 fr. 50

BONAPARTE ET LES ILES IONIENNES (1797-1816), par *E. Rodocanachi*. 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.

ITALIE

HISTOIRE DE L'UNITÉ ITALIENNE (1814-1871), *Bolton King*. 2 v. in-8. 15 fr.

HISTOIRE DE L'ITALIE, depuis 1815 jusqu'à la mort de Victor-Emmanuel, par *E. Sorin*. 1 vol. in-16 . . . . . 3 fr. 50

BONAPARTE ET LES RÉPUBLIQUES ITALIENNES (1796-1799), par *P. Gaffarel*. 1 vol. in-8 . . . . . 5 fr.

NAPOLÉON EN ITALIE (1800-1812), par *J.-E. Driault*. 1 vol. in-8.. 10 fr.

SUISSE

HISTOIRE DU PEUPLE SUISSE, par *Daendliker*. Introd. de *Jules Favre*. In-8. 5 fr.

ROUMANIE

HISTOIRE DE LA ROUMANIE CONTEMP. (1822-1900), par *Damé*. In-8. 7 fr.

AMÉRIQUE

HISTOIRE DE L'AMÉRIQUE DU SUD, par *Alf. Deberle*. in-16. 3e éd. 3 fr. 50

L'INDUSTRIE AMÉRICAINE, par *A. Viallate*, professeur à l'Ecole des Sciences politiques. 1 vol. in-8 . . . . . 10 fr.

CHINE-JAPON

HISTOIRE DES RELATIONS DE LA CHINE AVEC LES PUISSANCES OCCIDENTALES (1861-1902), par *H. Cordier*, de l'Instit. 3 vol. in-8, avec cartes. 30 fr.

L'EXPÉDITION DE CHINE DE 1857-58, par *le même*. 1 vol. in-8. . . 7 fr.

L'EXPÉDITION DE CHINE DE 1860, par *le même*. 1 vol. in-8. . . . . 7 fr.

EN CHINE. *Mœurs et institutions*. par *M. Courant*. 1 vol. in-16 . 3 fr. 50

LE DRAME CHINOIS, par *Marcel Monnier*. 1 vol. in-16. . . . 2 fr. 50

LE PROTESTANTISME AU JAPON (1859-1907), par *R. Allier*. 1 vol. in-16. 3 fr. 50

ÉGYPTE

LA TRANSFORMATION DE L'ÉGYPTE, par *Alb. Métin*. 1 vol. in-16. 3 fr. 50

INDE

L'INDE CONTEMP. ET LE MOUVEMENT NATIONAL, par *Piriou*. In-16 3 fr. 50

QUESTIONS POLITIQUES ET SOCIALES

Despois (E.). LE VANDALISME RÉVOLUTIONNAIRE. 1 vol. in-16. 4e éd. 3 f. 50

Dumoulin (M.). FIGURES DU TEMPS PASSÉ. 1 vol. in-16. . 3 fr. 50

Driault (E.). PROBLÈMES POLITIQUES ET SOCIAUX. 2e éd. 1 vol. in-8. 7 fr.

— HISTOIRE DU MOUVEMENT SYNDICAL EN FRANCE (1789-1906). 3 fr. 50

Eichthal (Eug. d'), de l'Institut. SOUVERAINETÉ DU PEUPLE ET GOUVERNEMENT. 1 vol. in-16 . . . . . 3 fr. 50

Guyot (Yves). SOPHISMES SOCIALISTES ET FAITS ÉCONOMIQUES. 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

Lanessan (J.-L. de). LES MISSIONS ET LEUR PROTECTORAT. 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

Lichtenberger (A.) LE SOCIALISME UTOPIQUE. 1 vol. in-16. 3 fr. 50

— LE SOCIALISME ET LA RÉVOLUTION FRANÇAISE. 1 v. in-8. . . 5 fr.

Louis (Paul). L'OUVRIER DEVANT L'ÉTAT. 1 vol. in-8 . . . . . 7 fr.

Matter (Paul). LA DISSOLUTION DES ASSEMBLÉES PARLEMENTAIRES. 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.

Reinach (J.). LA FRANCE ET L'ITALIE DEVANT L'HISTOIRE. 1 vol. in-8. 5 fr.

Schefer (G.). BERNADOTTE ROI (1810-1818-1844). 1 vol. in-8. 5 fr.

Spuller (Eug.). FIGURES DISPARUES, 3 vol. in-16, chacun . 3 fr 50

— L'ÉDUCATION DE LA DÉMOCRATIE. 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

— L'ÉVOLUTION POLITIQUE ET SOCIALE DE L'ÉGLISE. 1 vol. in-16. 3 fr. 50

Tardieu (A.). La France et ses alliances. *La lutte pour l'équilibre.* 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50
Viallate (A.). La Vie politique dans les Deux Mondes, 1re année (1906-1907). 1 fort volume in-8. . . . . 10 fr.
Weill (G.). L'École saint-simonienne. 1 vol. in-16. . . 3 fr. 50

MINISTRES ET HOMMES D'ÉTAT

Chaque volume in-16, 2 fr. 50

Bismarck, par H. Welschinger.
Prim, par H. Léonardon.
Disraeli, par M. Courcelle.
Ôkoubo, ministre japonais, par M. Courant.
Chamberlain, par A. Viallate.

BIBLIOTHÈQUE UTILE

Élégants volumes in-32, de 192 pages chacun.

Chaque volume broché, **60** *cent.; cartonné*, **1** *franc.*

Acloque (A.). Les insectes nuisibles (avec fig.).
Amigues (E.). A travers le ciel.
Bastide. Les guerres de la Réforme. 5e édit.
— Luttes religieuses des premiers siècles. 5e édit.
Beauregard (H.). Zoologie générale (avec fig.).
Bellet. (D.). Les grands ports maritimes de commerce (avec fig.).
Bère. Histoire de l'armée française.
Berget (Adrien.) La viticulture nouvelle. (*Manuel du vigneron.*) 3e éd.
— La pratique des vins. 2e éd. (*Guide du récoltant*).
— Les vins de France. (*Guide du consommateur.*)
Bertillon (Jacques). La statistique humaine de la France.
Blerzy (H.). Les colonies anglaises. 2e édit.
— Torrents, fleuves et canaux de la France. 3e édit.
Boillot. Les entretiens de Fontenelle sur la pluralité des mondes.
Bondois. (P). L'Europe contemporaine (1789-1879). 2e édit.
Bouant. Les principaux faits de la chimie (avec fig.).
— Hist. de l'eau (avec fig.).
Brothier. Histoire de la terre. 9e éd.
— Causeries sur la mécanique. 5e édit.
Buchez. Les Mérovingiens. 6e éd.
— Les Carlovingiens. 2e éd.
Carnot. Révolution française, 2 vol. 7e édit.
Catalan. Notions d'astronomie. 6e édit.
Collas (L.). Histoire de l'empire ottoman. 3e édit.
Collier. Premiers principes des beaux-arts (avec fig.).
Combes (L.). La Grèce ancienne. 4e édit.
Corbon. De l'enseignement professionnel. 4e édit.
Coste (Ad.). Alcoolisme ou épargne. 6e édit.
— Richesse et bonheur.
Coupin (H.). La vie dans les mers (avec fig.).
Creighton. Histoire romaine (avec fig.).
Cruveilhier. Hygiène générale. 9e édit.
Dallet. La navigation aérienne (avec fig.).
Debidour (A.) Histoire des rapports de l'Eglise et de l'Etat en France (1789-1871). Abrégé par Dubois et Sarthou.
Despois (Eug.). Révolution d'Angleterre. 4e édit.
Doneaud (Alfred). Histoire de la marine française. 4e édit.
— Histoire contemporaine de la Prusse. 2e édit.
Dufour. Petit dictionnaire des falsifications. 4e édit.
Enfantin. La vie éternelle. 6e éd.

Faque. L'Indo-Chine française.
Ferrière. Le darwinisme. 9e éd.
Gaffarel (Paul). La défense nationale en 1792. 2e édit.
—Les frontières françaises. 2e édit.
Gastineau (B.). Les génies de la science et de l'industrie. 3e éd
Geikie. La géologie (avec fig.). 5e édit.
Genevoix (F.). Les matières premières.
—Les procédés industriels.
Gérardin. Botaniquegénérale) avec fig.).
Girard de Rialle. Les peuples de l'Asie et de l'Europe.
Gossin. La photographie (fig.).
— La machine à vapeur (avec fig.)
Grove. Continents et océans. 3e éd.
Hatin. Le Journal.
Henneguy. Histoire de l'Italie depuis 1815.
Huxley. Premières notions sur les sciences. 4e édit.
Jevons (Stanley). L'économie politique. 10e édit.
Jouan. Les îles du Pacifique.
— La chasse et la pêche des animaux marins.
Jourdan (J.). La justice criminelle en France. 4e édit.
Jourdy. Le patriotisme à l'école.
Joyeux. L'Afrique française.
Larbalétrier (A.). L'agriculture française (avec fig.).
—Les plantes d'appartement (avec fig.).
Larivière (Ch. de). Les origines de la guerre de 1870.
Larrivé. L'assistance publique.
Laumonier. (Dr J.) L'hygiène de la cuisine.
Leneveux. Le budget du foyer.
— Le travail manuel en France. 2e édit.
Lévy (Albert). Histoire de l'air (avec fig.). 4e édit.
Lock (F.). Jeanne d'Arc. 3e édit.
— Histoire de la Restauration. 5e édit.
Mahaffy. L'antiquité grecque (avec fig.).
Maigne. Les mines de la France et de ses colonies.
Margollé, voy. **Zurcher.**
Mayer (G.). Les chemins de fer (avec fig.).
Merklen (P.). La Tuberculose ; son traitement hygiénique.
Meunier (G.). Histoire de la littérature française. 4e éd.
— Histoire de l'art (avec fig.).
Milhaud (A.). Madagascar. 2e éd.
Mongredien. Le libre-échange en Angleterre.
Monin. Les maladies épidémiques (avec fig.).
Morand. Introduction à l'étude des sciences physiques. 6e éd.
Morin. La loi civile en France. 6e édit.
Noël (Eugène). Voltaire et Rousseau. 4e édit.
Ott (A.). L'Asie occidentale et l'Egypte. 3e édit.
Paulhan (F.). La physiologie de l'esprit. 5e édit. refondue.
Paul Louis. Les lois ouvrières.
Petit. Economie rurale et agricole.
Pichat (L.). L'art et les artistes en France. 5e édit.
Quesnel. Histoire de la conquête de l'Algérie.
Raymond (E.). L'Espagne et le Portugal. 3e édit.
Regnard. Histoire contemporaine de l'Angleterre.
Renard (G.). L'homme est-il libre? 5e édit.
Robinet. La philosophie positive. 6e édit.
Rolland (Ch.). Histoire de la maison d'Autriche. 4e édit.
Sérieux et Mathieu. L'Alcool et l'alcoolisme. 4e édit.
Spencer (Herbert). De l'éducation. 12e édit.
Turck. Médecine populaire. 7e édit.
Vaillant. Petite chimie de l'agriculteur.
Wilkins. L'antiquité romaine (avec fig.). 2e édit.
Zaborowski (S.). L'homme préhistorique. 7e édit.
— Les mondes disparus (avec fig.) 4e édit.
— Les grands singes.
— L'origine du langage. 6e édit.
— Les migrations des animaux. 4e édit.
Zevort (Edg.). Histoire de Louis-Philippe. 4e édit.
Zurcher (F.). Les phénomènes de l'atmosphère. 7e édit.
Zurcher et Margollé. Télescope et microscope. 3e édit.
— Les phénomènes célestes. 3e éd.

BIBLIOTHÈQUE
DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

VOLUMES IN-16.
Brochés, 2 fr. 50.

Derniers volumes publiés :

J. Bourdeau
Pragmatisme et modernisme.

G. Compayré.
L'adolescence.

Em. Cramaussel.
Le premier éveil intellectuel de l'enfant.

E. d'Eichthal.
Pages sociales.

J. Girod.
Démocratie, patrie et humanité.

A. Joussain.
Le fondement psychologique de la morale.

G. Palante.
La sensibilité individualiste.

Fr. Paulhan.
La morale de l'ironie.

A. Schopenhauer.
Métaphysique et esthétique.

Alaux.
Philosophie de Victor Cousin.

R. Allier.
Philosophie d'Ernest Renan. 3e éd.

L. Arréat.
La morale dans le drame. 3e édit.
Mémoire et imagination. 2e édit.
Les croyances de demain.
Dix ans de philosophie (1890-1900).
Le sentiment religieux en France.
Art et psychologie individuelle.

G. Aslan.
Expérience et Invention en morale.

G. Ballet.
Langage intérieur et aphasie. 2e éd.

A. Bayet.
La morale scientifique. 2e édit.

Beaussire.
Antécédents de l'hégélianisme.

Bergson.
Le rire. 5e édit.

Binet.
Psychologie du raisonnement. 4e éd.

Hervé Blondel.
Les approximations de la vérité.

C. Bos.
Psychologie de la croyance. 2e éd.
Pessimisme, féminisme, moralisme.

M. Boucher.
Essai sur l'hyperespace. 2e éd.

C. Bouglé.
Les sciences sociales en Allemagne.
Qu'est-ce que la sociologie?

J. Bourdeau.
Les maîtres de la pensée. 5e éd.
Socialistes et sociologues. 2e édit.

E. Boutroux.
Conting. des lois de la nature. 6e éd.

Brunschvicg.
Introd. à la vie de l'esprit. 2e éd.
L'idéalisme contemporain.

C. Coignet.
Protestantisme français au XIXe siècle

Coste.
Dieu et l'âme. 2e édit.

A. Cresson.
Bases de la philos. naturaliste.
Le malaise de la pensée philos.
La morale de Kant. 2e éd.

G. Danville.
Psychologie de l'amour. 4e édit.

L. Dauriac.
La psychol. dans l'Opéra français.

J. Delvolvé.
L'organisation de la conscience morale.

L. Dugas.
Psittacisme et pensée symbolique.
La timidité. 4e édit.
Psychologie du rire.
L'absolu.

L. Duguit.
Le droit social, le droit individuel et la transformation de l'État.

G. Dumas.
Le sourire.

Dunan.
Théorie psychologique de l'espace.

Duprat.
Les causes sociales de la folie.
Le mensonge. 2e édit.

Durand (de Gros).
Philosophie morale et sociale.

E. Durkheim.
Les règles de la méthode sociol. 4e éd.

E. d'Eichthal.
Cor. de S. Mill et G. d'Eichthal.
Les probl. sociaux et le socialisme.

Encausse (Papus).
Occultisme et spiritualisme. 2e éd.

A. Espinas.
La philos. expériment. en Italie.

E. Faivre.
De la variabilité des espèces.

Ch. Féré.
Sensation et mouvement. 2e édit.
Dégénérescence et criminalité. 4e éd.

E. Ferri.
Les criminels dans l'art.

Fierens-Gevaert.
Essai sur l'art contemporain. 2e éd.
La tristesse contemporaine. 5e éd.
Psychol. d'une ville. Bruges. 3e éd.
Nouveaux essais sur l'art contemp.

Maurice de Fleury.
L'âme du criminel. 2e éd.

Fonsegrive.
La causalité efficiente.

A. Fouillée.
Propriété sociale et démocratie.

E. Fournière.
Essai sur l'individualisme. 2e édit.

Gauckler.
Le beau et son histoire.

G. Geley.
L'être subconscient. 2e édit.

E. Goblot.
Justice et liberté. 2e édit.

A. Godfernaux.
Le sentiment et la pensée. 2e édit.

J. Grasset.
Les limites de la biologie. 5e édit.

G. de Greef.
Les lois sociologiques. 4e édit.

Guyau.
La genèse de l'idée de temps. 2e éd.

E. de Hartmann.
La religion de l'avenir. 7e édition.
Le Darwinisme. 8e édition.

R. C. Herckenrath.
Probl. d'esthétique et de morale.

Marie Jaëll.
L'intelligence et le rythme dans les mouvements artistiques.

W. James.
La théorie de l'émotion. 3e édit.

Paul Janet.
La philosophie de Lamennais.

Jankelevitch.
Nature et société.

J. Lachelier.
Du fondement de l'induction. 5e éd.
Études sur le syllogisme.

C. Laisant.
L'Éducation fondée sur la science.

Mme Lampérière.
Le rôle social de la femme.

A. Landry.
La responsabilité pénale.

Lange.
Les émotions. 2e édit.

Lapie.
La justice par l'Etat.

Laugel.
L'optique et les arts.

Gustave Le Bon.
Lois psychol. de l'évol. des peuples.
Psychologie des foules. 14e éd.

F. Le Dantec.
Le déterminisme biologique. 3e éd.
L'individualité et l'erreur individualiste. 3e édit.
Lamarckiens et darwiniens. 3e éd.

G. Lefèvre.
Obligation morale et idéalisme.

Liard.
Les logiciens anglais contem. 5e éd.
Définitions géométriques. 3e édit.

H. Lichtenberger.
La philosophie de Nietzsche. 11e éd.
Aphorismes de Nietzsche. 4e éd.

O. Lodge.
La vie et la matière. 2e édit.

Lombroso.
L'anthropologie criminelle. 5e éd.

John Lubbock.
Le bonheur de vivre. 2 vol. 11e éd.
L'emploi de la vie. 7e édit.

G. Lyon.
La philosophie de Hobbes.

E. Marguery.
L'œuvre d'art et l'évolution. 2e édit.

Mauxion.
L'éducation par l'instruction. 2e éd.
Nature et éléments de la moralité.

G. Milhaud.
Les conditions et les limites de la certitude logique. 2e édit.
Le rationnel.

Mosso.
La peur. 4e éd.
La fatigue intellect. et phys. 6e éd.

E. Murisier.
Les mal. du sent. religieux. 3e éd.

A. Naville.
Nouvelle classif. des sciences. 2e éd.

Max Nordau.
Paradoxes psychologiques. 6e éd.
Paradoxes sociologiques. 5e édit.
Psycho-physiologie du génie. 4e éd.

Novicow.
L'avenir de la race blanche. 2e édit.

Ossip-Lourié.
Pensées de Tolstoï. 2e édit.
Philosophie de Tolstoï. 2e édit.
La philos. soc. dans le théât. d'Ibsen.
Nouvelles pensées de Tolstoï.
Le bonheur et l'intelligence.
Croyance religieuse et croyance intellectuelle.

G. Palante.
Précis de sociologie. 4e édit.

W.-R. Paterson (SWIFT).
L'éternel conflit.

Paulhan.
Les phénomènes affectifs. 2e édit.
Psychologie de l'invention.
Analystes et esprits synthétiques.
La fonction de la mémoire.

J. Philippe.
L'image mentale.

J. Philippe et G. Paul-Boncour.
Les anomalies mentales chez les écoliers. 2e édit.

F. Pillon.
La philosophie de Charles Secrétan.

Pioger.
Le monde physique.

L. Proal.
L'éducation et le suicide des enfants.

Queyrat.
L'imagination chez l'enfant. 4e édit.
L'abstraction. 2e édit.
Les caractères et l'éducation morale.
La logique chez l'enfant. 3e éd.
Les jeux des enfants. 2e édit.

G. Rageot.
Les savants et la philosophie.

P. Regnaud.
Précis de logique évolutionniste.
Comment naissent les mythes.

G. Renard.
Le régime socialiste. 6e édit.

A. Réville.
Divinité de Jésus-Christ. 4e éd.

A. Rey.
L'énergétique et le mécanisme.

Th. Ribot.
La philos. de Schopenhauer. 12e éd.
Les maladies de la mémoire. 20e éd.
Les maladies de la volonté. 25e éd.
Les mal. de la personnalité. 14e édit.
La psychologie de l'attention. 10e éd.

G. Richard.
Socialisme et science sociale. 2e éd.

Ch. Richet.
Psychologie générale. 7e éd.

De Roberty.
L'agnosticisme. 2e édit.
La recherche de l'Unité.
Psychisme social.
Fondements de l'éthique.
Constitution de l'éthique.
Frédéric Nietzsche.

E. Roerich.
L'attention spontanée et volontaire.

J. Rogues de Fursac.
Mouvement mystique contemp.

Roisel.
De la substance.
L'idée spiritualiste. 2e édit.

Roussel-Despierres.
L'idéal esthétique.

Rzewuski.
L'optimisme de Schopenhauer.

Schopenhauer.
Le libre arbitre. 10e édition.
Le fondement de la morale. 10e éd.
Pensées et fragments. 22e édition.
Ecrivains et style. 2e édit.
Sur la religion. 2e édit.
Philosophie et philosophes.
Ethique, droit et politique.

P. Sollier.
Les phénomènes d'autoscopie.

P. Souriau.
La rêverie esthétique.

Herbert Spencer.
Classification des sciences. 9e édit.
L'individu contre l'Etat. 8e éd.
L'association en psychologie.

Stuart Mill.
Correspondance avec G. d'Eichthal.
Auguste Comte et la philosophie positive. 8e édition.
L'utilitarisme. 5e édition.
La liberté. 3e édit.

Sully Prudhomme.
Psychologie du libre arbitre.

Sully Prudhomme et Ch. Richet.
Le probl. des causes finales. 4e éd.

Tanon.
L'évol. du droit et la consc. soc. 2e éd.

Tarde.
La criminalité comparée. 6e éd.
Les transformations du droit. 6e éd.
Les lois sociales. 5e édit.

J. Taussat.
Le monisme et l'animisme.

Thamin.
Éducation et positivisme. 2e éd.

P.-F. Thomas.
La suggestion, son rôle. 4e édit.
Morale et éducation. 2e éd.

Tissié.
Les rêves. 2e édit.

Wundt.
Hypnotisme et suggestion. 4e édit.

Zeller.
Christ. Baur et l'école de Tubingue.

Th. Ziegler.
La question sociale 3e éd.

VOLUMES IN-8.

Brochés, à 5, 7.50 et 10 fr.

Derniers volumes publiés :

J.-H. Boex-Borel.
(*J.-H. Rosny aîné*).
Le pluralisme. 5 fr.

L. Dugas.
Le problème de l'éducation. 5 fr.

A. Fouillée.
Le socialisme et la sociologie réformiste. 7 fr. 50

Hermant et Van de Waele
Les principales théories de la logique contemporaine. 5 fr

Hubert et Mauss.
Mélanges d'histoire des religions. 5 fr.

M.-A. Leblond.
L'idéal du XIXe siècle. 5 fr.

C. Lombroso.
L'homme de génie (avec planches), 4e édit. 10 fr.

E. Naville.
Les philosophies affirmatives. 7 f. 50

G. Rodrigues.
Le problème de l'action. 3 fr. 75

F. Schiller.
Etudes sur l'humanisme. 10 fr.

A. Schinz.
Anti-pragmatisme. 5 fr.

P. Sollier.
Le doute. 7 fr. 50

P. Souriau.
La suggestion dans l'art. 2e édit. 5 fr.

Sully-Prudhomme.
Le lien social. 3 fr. 75

P. Tisserand.
L'anthropologie de Maine de Biran. 10 fr.

Ch. Adam.
La philosophie en France (première moitié du XIXe siècle). 7 fr. 50

Arréat.
Psychologie du peintre. 5 fr.

Dr L. Aubry.
La contagion du meurtre. 5 fr.

Alex. Bain.
La logique inductive et déductive. 5e édit. 2 vol. 20 fr.
Les sens et l'intell. 3e édit. 10 fr.

J.-M. Baldwin.
Le développement mental chez l'enfant et dans la race. 7 fr. 50

J. Bardoux.
Psychol. de l'Angleterre contemp. (*les crises belliqueuses*). 7 fr. 50
Psychologie de l'Angleterre contemporaine (*les crises politiques*). 5 fr.

Barthélemy Saint-Hilaire.
La philosophie dans ses rapports avec les sciences et la religion. 5 fr.

Barzelotti.
La philosophie de H. Taine. 7 fr. 50

A. Bayet.
L'idée de bien. 3 fr. 75

Bazaillas.
Musique et inconscience. 5 fr.
La vie personnelle. 5 fr.

G. Belot.
Études de morale positive. 7 fr. 50

H. Bergson.
Essai sur les données immédiates de la conscience. 6e édit. 3 fr. 75
Matière et mémoire. 5e édit. 5 fr.
L'évolution créatrice. 5e éd. 7 fr. 50

R. Berthelot.
Evolutionnisme et platonisme. 5 fr.

A. Bertrand.
L'enseignement intégral. 5 fr.
Les études dans la démocratie. 5 fr.

A. Binet.
Les révélations de l'écriture. 5 fr.

C. Bloch.
La philosophie de Newton. 10 fr.

Em. Boirac.
L'idée du phénomène. 5 fr.
La psychologie inconnue. 5 fr.

Bouglé.
Les idées égalitaires. 2e éd. 3 fr. 75
Essais sur le régime des castes. 5 fr.

L. Bourdeau.
Le problème de la mort. 4e éd. 5 fr.
Le problème de la vie. 7 fr. 50

Bourdon.
L'expression des émotions. 7 fr. 50

Em. Boutroux.
Études d'histoire de la philosophie. 2e édit. 7 fr. 50

Braunschvig.
Le sentiment du beau et le sentiment politique. 7 fr. 50

L. Bray.
Du beau. 5 fr.

Brochard.
De l'erreur. 2e éd. 5 fr.

M. Brunschvicg.
Spinoza. 2e édit. 3 fr. 75
La modalité du jugement. 5 fr.

L. Carrau.
Philosophie religieuse en Angleterre. 5 fr.

Ch. Chabot.
Nature et moralité. 5 fr.

A. Chide.
Le mobilisme moderne. 5 fr.

Clay.
L'alternative. 2e éd. 10 fr.

Collins.
Résumé de la phil. de H. Spencer. 4e éd. 10 fr.

Cosentini.
La sociologie génétique. 3 fr. 75

A. Coste.
Principes d'une sociol. obj. 3 fr. 75
L'expérience des peuples. 10 fr.

C. Couturat.
Les principes des mathématiques. 5 f.

Crépieux-Jamin.
L'écriture et le caractère. 5e éd. 7.50

A. Cresson.
Morale de la raison théorique. 5 fr.

Dauriac.
Essai sur l'esprit musical. 5 fr.

H. Delacroix.
Etudes d'histoire et de psychologie du mysticisme. 10 fr.

Delbos.
Philos. pratique de Kant. 12 fr. 50

J. Delvaille.
La vie sociale et l'éducation. 3 fr. 75

J. Delvolve.
Religion, critique et philosophie positive chez Bayle. 7 fr 50

Draghicesco.
L'individu dans le déterminisme social. 7 fr. 50
Le problème de la conscience. 3 fr. 75

G. Dumas.
La tristesse et la joie. 7 fr. 50
St-Simon et Auguste Comte. 5 fr.

G.-L. Duprat.
L'instabilité mentale. 5 fr.

Duproix.
Kant et Fichte. 2e édit. 5 fr.

Durand (de Gros).
Taxinomie générale. 5 fr.
Esthétique et morale. 5 fr.
Variétés philosophiques. 2e éd. 5 fr.

E. Durkheim.
De la div. du trav. soc. 2e éd. 7 fr. 50
Le suicide, étude sociolog. 7 fr. 50
L'année sociologique. 10 volumes :
1re à 5e années. Chacune. 10 fr.
6e à 10e. Chacune. 12 fr. 50

V. Egger.
La parole intérieure. 2e éd. 5 fr.

Dwelshauvers.
La synthèse mentale. 5 fr.

A. Espinas.
La philosophie sociale au XVIIIe siècle et la Révolution. 7 fr. 50

Enriques.
Les problèmes de la science et la logique. 3 fr. 75

F. Evellin.
La raison pure et les antinomies. 5 fr.

G. Ferrero.
Les lois psychologiques du symbolisme. 5 fr.

Enrico Ferri.
La sociologie criminelle. 10 fr.

Louis Ferri.
La psychologie de l'association, depuis Hobbes. 7 fr. 50

J. Finot.
Le préjugé des races. 3e éd. 7 fr. 50
Philosophie de la longévité. 12e éd. 5 fr.

Fonsegrive.
Le libre arbitre. 2e éd. 10 fr.

M. Foucault.
La psychophysique. 7 fr. 50
Le rêve. 5 fr.

Alf. Fouillée.
Liberté et déterminisme. 5e éd. 7 fr. 50
Critique des systèmes de morale contemporains. 5e éd. 7 fr. 50
La morale, l'art et la religion, d'après Guyau. 6e éd. 3 fr. 75
L'avenir de la métaphysique. 2e éd. 5 fr.

Alf. Fouillée.

Évolutionnisme des idées-forces. 4e éd. 7 fr. 50
La psychologie des idées-forces. 2e édit. 2 vol. 15 fr.
Tempérament et caractère. 3e éd. 7 fr. 50
Le mouvement idéaliste. 2e éd. 7 fr. 50
Le mouvement positiviste. 2e éd. 7.50
Psych. du peuple français. 3e éd. 7.50
La France au point de vue moral. 3e édit. 7 fr. 50
Esquisse psychologique des peuples européens. 4e édit. 10 fr.
Nietzsche et l'immoralisme. 2e éd. 5 fr.
Le moralisme de Kant et l'amoralisme contemporain. 2e éd. 7 fr. 50
Eléments sociol. de la morale. 2e édit. 7 fr. 50
La morale des idées-forces. 7 fr. 50

E. Fournière.

Théories social. au XIXe siècle. 7 fr. 50

G. Fulliquet.

L'obligation morale. 7 fr. 50

Garofalo.

La criminologie. 5e édit. 7 fr. 50
La superstition socialiste. 5 fr.

L. Gérard-Varet.

L'ignorance et l'irréflexion. 5 fr.

E. Gley.

Études de psycho-physiologie. 5 fr.

E. Goblot.

La classification des sciences. 5 fr.

G. Gory.

L'immanence de la raison dans la connaissance sensible. 5 fr.

R. de la Grasserie.

De la psychologie des religions. 5 fr.

J. Grasset.

Demifous et demiresponsables. 5 fr.
Introduction physiologique à l'étude de la philosophie. 5 fr.

G. de Greef.

Le transformisme social. 2e éd. 7 fr. 50
La sociologie économique. 3 fr. 75

K. Groos.

Les jeux des animaux. 7 fr. 50

Gurney, Myers et Podmore

Les hallucin. télépath. 4e éd. 7 fr. 50

Guyau.

La morale angl. cont. 5e éd. 7 fr. 50
Les problèmes de l'esthétique contemporaine. 6e éd. 5 fr.
Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction. 9e éd. 5 fr.
L'irréligion de l'avenir. 13e éd. 7 fr. 50
L'art au point de vue sociol. 8e éd. 7 fr. 50
Éducation et hérédité. 10e éd. 5 fr.

E. Halévy.

La form. du radicalisme philos.
I. *La jeunesse de Bentham.* 7 fr. 50
II. *Évol. de la doctr. utilitaire*, 1789-1815. 7 fr. 50
III. *Le radicalisme philos.* 7 fr. 50

O. Hamelin.

Les éléments de la représentation. 7 fr. 50

Hannequin.

L'hypoth. des atomes. 2e éd. 7 fr. 50
Etudes d'histoire des sciences et d'histoire de la philosophie. 2 vol. 15 fr.

P. Hartenberg.

Les timides et la timidité. 2e éd. 5 fr.
Physionomie et caractère. 5 fr.

Hébert.

Evolut. de la foi catholique. 5 fr.
Le divin. 5 fr.

C. Hémon.

Philos. de Sully Prudhomme. 7 fr. 50

G. Hirth.

Physiologie de l'art. 5 fr.

H. Höffding.

Esquisse d'une psychologie fondée sur l'expérience. 4e édit. 7 fr. 50
Hist. de la philos. moderne. 2e édit. 2 vol. 20 fr.
Philosophie de la religion. 7 fr. 50

Ioteyko et Stefanowska.

Psycho et physiologie de la douleur. 5 fr.

Isambert.

Les idées socialistes en France (1815-1848). 7 fr. 50

Izoulet.

La cité moderne. 7e édit. 10 fr.

Jacoby.

La sélect. chez l'homme. 2e éd. 10 fr.

Paul Janet.

OEuvres philosophiques de Leibniz. 2e édition. 2 vol. 20 fr.

Pierre Janet.

L'automatisme psychol. 5e éd. 7 fr. 50

J. Jastrow.

La subconscience. 7 fr. 50

J. Jaurès.

Réalité du monde sensible. 2e édit. 7 fr. 50

Karppe.

Études d'hist. de la philos. 3 fr. 75

A. Keim.

Helvétius. 10 fr.

P. Lacombe.

Individus et sociétés selon Taine. 7 fr. 50

A. Lalande.

La dissolution opposée à l'évolution. 7 fr. 50

Ch. Lalo.
Esthétique musicale scientifique. 5 f.
L'esthétique expérim. cont. 3 fr. 75

A. Landry.
Principes de morale rationnelle. 5 fr.

De Lanessan.
La morale naturelle. 10 fr.
La morale des religions. 10 fr.

Lang.
Mythes, cultes et religions. 10 fr.

P. Lapie.
Logique de la volonté. 7 fr. 50

Lauvrière.
Philosophes contemporains. 2e édit. 3 fr. 75

E. de Laveleye.
De la propriété et de ses formes primitives. 5e édit. 10 fr.
Le gouvernement dans la démocratie. 3e éd. 2 vol. 15 fr.

Gustave Le Bon.
Psych. du socialisme. 5e éd. 7 fr. 50

G. Lechalas.
Études esthétiques. 5 fr.

Lechartier.
David Hume, moraliste et sociologue. 5 fr.

Leclère.
Le droit d'affirmer. 5 fr.

F. Le Dantec.
L'unité dans l'être vivant. 7 fr. 50
Limites du connaissable. 3e édit. 3 fr. 75

Xavier Léon.
La philosophie de Fichte. 10 fr.

Leroy (E.-B.).
Le langage. 5 fr.

A. Lévy.
La philosophie de Feuerbach. 10 fr.
Edgar Poë. Sa vie. Son œuvre. 10 fr.

L. Lévy-Bruhl.
La philosophie de Jacobi. 5 fr.
Lettres de Stuart Mill à Comte. 10 fr.
La philos. d'Aug. Comte. 2e éd. 7 fr. 50
La morale et la science des mœurs. 3e éd. 5 fr.

Liard.
Science positive et métaphysique. 4e édit. 7 fr. 50
Descartes. 2e édit. 5 fr.

H. Lichtenberger.
Richard Wagner, poète et penseur. 4e édit. 10 fr.
Henri Heine penseur. 3 fr. 75

Lombroso.
La femme criminelle et la prostituée 1 vol. avec planches. 15 fr.
Le crime polit. et les révol. 2 v. 15 f.
L'homme criminel. 3e édit. 2 vol., avec atlas. 36 f.
Le crime. 2e éd. 10 f.

E. Lubac.
Système de psychol. rationn. 3 fr. 75

G. Luquet.
Idées générales de psychol. 5 fr.

G. Lyon.
L'idéalisme en Angleterre au XVIIIe siècle. 7 fr. 50
Enseignement et religion. 3 fr. 75

P. Malapert.
Les éléments du caractère. 2e éd. 5 fr.

Marion.
La solidarité morale. 6e édit. 5 fr.

Fr. Martin.
La perception extérieure et la science positive. 5 fr.

J. Maxwell.
Les phénomènes psych. 4e éd. 5 fr.

E. Meyerson.
Identité et réalité. 7 fr. 50

Max Muller.
Nouv. études de mythol. 12 fr. 50

Myers.
La personnalité humaine. 2e éd. 7.50

E. Naville.
La logique de l'hypothèse. 2e éd. 5 fr.
La définition de la philosophie. 5 fr.
Les philosophies négatives. 5 fr.
Le libre arbitre. 2e édition. 5 fr.

J.-P. Nayrac.
L'attention. 3 fr. 75

Max Nordau.
Dégénérescence. 2 v. 7e éd. 17 fr. 50
Les mensonges conventionnels de notre civilisation. 10e éd. 5 fr.
Vus du dehors. 5 fr.

Novicow.
Luttes entre soc. humaines. 2e éd. 10 f.
Gaspillages des soc. mod. 2e éd. 5 fr.
Justice et expansion de la vie. 7 fr. 50

H. Oldenberg.
Le Bouddha. 2e éd. 7 fr. 50
La religion du Véda. 10 fr.

Ossip-Lourié.
La philosophie russe contemp. 5 fr.
Psychol. des romanciers russes au XIXe siècle. 7 fr. 50

Ouvré.
Form. littér. de la pensée grecq. 10 fr.

G. Palante.
Combat pour l'individu. 3 fr. 75

Fr. Paulhan.
Les caractères. 3e édition. 5 fr.
Les mensonges du caractère. 5 fr.
Le mensonge de l'art. 5 fr.

Payot.
L'éducation de la volonté. 31e éd. 5 fr.
La croyance. 2e éd. 5 fr.

Jean Pérès.
L'art et le réel. 3 fr. 75

Bernard Perez.

Les trois premières années de l'enfant. 5e édit. 5 fr.
L'enfant de 3 à 7 ans. 4e éd. 5 fr.
L'éd. mor. dès le berceau. 4e éd. 5 fr.
L'éd. intell. dès le berceau. 2e éd. 5 fr.

C. Piat.

La personne humaine. 7 fr. 50
Destinée de l'homme. 5 fr.

Picavet.

Les idéologues. 10 fr.

Piderit.

La mimique et la physiognomonie, avec 95 fig. 5 fr.

Pillon.

L'année philos. 19 vol., chacun. 5 fr.

J. Pioger.

La vie et la pensée. 5 fr.
La vie sociale, la morale et le progrès. 5 fr.

L. Prat.

Le caractère empirique et la personne. 7 fr. 50

Preyer.

Éléments de physiologie. 5 fr.

L. Proal.

Le crime et la peine. 3e éd. 10 fr.
La criminalité politique. 2e éd. 5 fr.
Le crime et le suicide passionnels. 10 fr.

G. Rageot.

Le succès. 3 fr. 75

F. Rauh.

De la méthode dans la psychologie des sentiments. 2e éd. 5 fr.
L'expérience morale. 3 fr. 75

Récéjac.

La connaissance mystique. 5 fr.

G. Renard.

La méthode scientifique de l'histoire littéraire. 10 fr.

Renouvier.

Les dilem. de la métaph. pure. 5 fr.
Hist. et solut. des problèmes métaphysiques. 7 fr. 50
Le personnalisme. 10 fr.
Critique de la doctrine de Kant. 7.50
Science de la morale. Nouvelle édit. 2 vol. 15 fr.

G. Revault d'Allonnes.

Psychologie d'une religion. 5 fr.
Les inclinations. 3 fr. 75

A. Rey.

La théorie de la physique chez les physiciens contemp. 7 fr. 50

Ribéry.

Classification des caractères. 3 fr. 75

Th. Ribot.

L'hérédité psycholog. 8e éd. 7 fr. 50
La psychologie anglaise contemporaine. 3e éd. 7 fr. 50
La psychologie allemande contemporaine. 6e éd. 7 fr. 50
La psych. des sentim. 7e éd. 7 fr. 50
L'évol. des idées générales. 2e éd. 5 fr.
L'imagination créatrice. 3e éd. 5 fr.
Logique des sentiments. 2e éd. 3 f. 75
Essai sur les passions. 2e éd. 3 fr. 75

Ricardou.

De l'idéal. 5 fr.

G. Richard.

L'idée d'évolution dans la nature et dans l'histoire. 7 fr. 50

H. Riemann.

Elém. de l'esthétiq. musicale. 5 fr.

E. Rignano.

Transmissibilité des caractères acquis. 5 fr.

A. Rivaud.

Essence et existence chez Spinoza. 7 fr. 50

E. de Roberty.

Ancienne et nouvelle philos. 7 fr. 50
La philosophie du siècle. 5 fr.
Nouveau programme de sociol. 5 fr.
Sociologie de l'action. 3 fr. 75

F. Roussel-Despierres.

Liberté et beauté. 7 fr. 50

Romanes.

L'évol. ment. chez l'homme. 7 fr. 50

Russell.

La philosophie de Leibniz. 3 fr. 75

Ruyssen.

Évolut. psychol. du jugement. 5 fr.

A. Sabatier.

Philosophie de l'effort. 2e éd. 7 fr. 50

Emile Saigey.

La physique de Voltaire. 5 fr.

G. Saint-Paul.

Le langage intérieur. 5 fr.

E. Sanz y Escartin.

L'individu et la réforme sociale. 7.50

Schopenhauer.

Aphorismes sur la sagesse dans la vie. 9e éd. 5 fr.
Le monde comme volonté et représentation. 5e éd. 3 vol. 22 fr. 50

Séailles.

Ess. sur le génie dans l'art. 2e éd. 5 fr.
Philosoph. de Renouvier. 7 fr. 50

Sighele.

La foule criminelle. 2e édit. 5 fr.

Sollier.

Psychologie de l'idiot et de l'imbécile. 2e éd. 5 fr.
Le problème de la mémoire. 3 fr. 75
Le mécanisme des émotions. 5 fr.

Souriau.

L'esthétique du mouvement. 5 fr.
La beauté rationnelle. 10 fr.

Spencer (Herbert).

Les premiers principes. 9e éd. 10 fr.
Principes de psychologie. 2 vol. 20 fr.
Princip. de biologie. 5e éd. 2 v. 20 fr.
Princip. de sociol. 5 vol. 43 fr. 75
I. *Données de la sociologie*, 10 fr. — II. *Inductions de la sociologie. Relations domestiques*, 7 fr. 50. — III. *Institutions cérémonielles et politiques*, 15 fr. — IV. *Institutions ecclésiastiques*, 3 fr. 75. — V. *Institutions professionnelles*, 7 fr. 50.
Justice. 3e éd. 7 fr. 50
Rôle moral de la bienfaisance. 7.50
Morale des différents peuples. 7.50
Problèmes de morale et de sociologie. 2e éd. 7 fr. 50
Essais sur le progrès. 5e éd. 7 fr. 50
Essais de politique. 4e éd. 7 fr. 50
Essais scientifiques. 3e éd. 7 fr. 50
De l'éducation. 13e édit. 5 fr.
Une autobiographie. 10 fr.

P. Stapfer.

Questions esthétiques et religieuses 3 fr. 75

Stein.

La question sociale au point de vue philosophique. 10 fr.

Stuart Mill.

Mes mémoires. 5e éd. 5 fr.
Système de logique. 2 vol. 20 fr.
Essais sur la religion. 4e édit. 5 fr.
Lettres à Auguste Comte. 10 fr.

James Sully.

Le pessimisme. 2e éd. 7 fr. 50
Etudes sur l'enfance. 10 fr.
Essai sur le rire. 7 fr. 50

Sully Prudhomme.

La vraie religion selon Pascal. 7 f. 50

G. Tarde.

La logique sociale. 3e édit. 7 fr. 50
Les lois de l'imitation. 5e éd. 7 fr. 50
L'opposition universelle. 7 fr. 50
L'opinion et la foule. 2e édit. 5 fr.
Psychologie économique. 2 vol. 15 fr.

Em. Tardieu.

L'ennui. 5 fr.

P.-Félix Thomas.

L'éducation des sentiments. 4e éd. 5 fr
Pierre Leroux. Sa philosophie. 5 fr.

Et. Vacherot.

Essais de philosophie critique. 7 f. 50
La religion. 7 fr. 50

I. Waynbaum

La physionomie humaine. 5 fr.

L. Weber.

Vers le positivisme absolu par l'idéalisme. 7 fr. 50

REVUE PHILOSOPHIQUE
de la France et de l'Étranger

DIRIGÉE par **Th. RIBOT**,
Membre de l'Institut, Professeur honoraire au Collège de France.

34e année, 1909. — PARAIT TOUS LES MOIS.

Abonnement : Un an : Paris, **30** fr. ; Départ. et Etranger, **33** fr.
La livraison, **3** fr.

JOURNAL DE PSYCHOLOGIE
Normale et pathologique

DIRIGÉ PAR LES DOCTEURS

Pierre JANET et **G. DUMAS**
Professeur de psychologie au Collège de France. Chargé de cours à la Sorbonne.

6e année, 1909. — PARAIT TOUS LES DEUX MOIS.
ABONNEMENT : Un an, du 1er janvier, **14** fr.
La livraison, **2** fr. **60**.

ÉCONOMIE POLITIQUE — SCIENCE FINANCIÈRE

JOURNAL DES ÉCONOMISTES

REVUE MENSUELLE DE LA SCIENCE ÉCONOMIQUE ET DE LA STATISTIQUE

Fondé en 1841, par G. Guillaumin

Paraît le 15 de chaque mois

par fascicules grand in-8 de 10 à 12 feuilles (180 à 192 pages).

RÉDACTEUR EN CHEF : M. G. DE MOLINARI
Correspondant de l'Institut.

CONDITIONS DE L'ABONNEMENT :

France et Algérie : UN AN..... **36** fr.; SIX MOIS..... **19** fr.;
Union postale : UN AN..... **38** fr.; SIX MOIS..... **20** fr.
LE NUMÉRO..... **3** fr. **50**

Les abonnements partent de Janvier ou de Juillet.

NOUVEAU DICTIONNAIRE
D'ÉCONOMIE POLITIQUE

PUBLIÉ SOUS LA DIRECTION DE

M. LÉON SAY et de **M. JOSEPH CHAILLEY-BERT**

Deuxième édition.

2 vol. grand in-8 raisin et un Supplément : prix, brochés..... **60** fr.
— — demi-reliure chagrin..... **69** fr.

COMPLÉTÉ PAR 3 TABLES : **Table des auteurs, table méthodique et table analytique.**

Cet important ouvrage peut s'acquérir en envoyant un mandat-poste de 20 fr., au reçu duquel est faite l'expédition du livre, et en payant le reste, soit 40 fr., en quatre traites de 10 fr. chacune, de deux mois en deux mois. (*Pour recevoir l'ouvrage relié ajouter 9 fr. au premier paiement.*)

DICTIONNAIRE DU COMMERCE
DE L'INDUSTRIE ET DE LA BANQUE

DIRECTEURS :

MM. Yves GUYOT et Arthur RAFFALOVICH

2 volumes grand in-8. Prix, brochés..... 50 fr.
— — reliés..... 58 fr.

Cet important ouvrage peut s'acquérir en envoyant un mandat-poste de 10 fr., au reçu duquel est faite l'expédition du livre, et en payant le reste, soit 40 fr., en quatre traites de 10 fr. chacune, de deux mois en deux mois. (*Pour recevoir l'ouvrage relié ajouter 8 fr. au premier paiement.*)

COLLECTION DES PRINCIPAUX ÉCONOMISTES

Enrichie de commentaires, de notes explicatives et de notices historiques

(COLLECTION GUILLAUMIN.)

MÉLANGES (1re PARTIE)

David Hume. *Essai sur le commerce, le luxe, l'argent, les impôts, le crédit public, sur la balance du commerce, la jalousie commerciale, la population des nations anciennes.* — V. de Forbonnais. *Principes économiques.* — Condillac. *Le commerce et le gouvernement.* — Condorcet. *Lettres d'un laboureur de Picardie à* M. N*** (Necker). — *Réflexions sur l'esclavage des nègres.* — *Réflexions sur la justice criminelle.* — *De l'influence de la révolution d'Amérique sur l'Europe.* — *De l'impôt progressif.* — Lavoisier. *De la richesse territoriale du royaume de France.* — Franklin. *La science du bonhomme Richard* et ses autres opuscules. 1 vol. grand in-8. . . . . 10 fr.

MÉLANGES (2e PARTIE)

Necker. *Sur la législation et le commerce des grains.* — L'abbé Galiani. *Dialogues sur le commerce des blés* avec la *Réfutation* de l'abbé Morellet. — Montyon. *Quelle influence ont les diverses espèces d'impôts sur la moralité, l'activité et l'industrie des peuples?* — Bentham. *Défense de l'usure.* 1 vol. gr. in-8. . . . . 10 fr.

RICARDO

Œuvres complètes. Les œuvres de Ricardo se composent : 1° des Principes de l'économie politique et de l'impôt. — 2° Des ouvrages ci-après : *De la protection accordée à l'agriculture.* — *Plan pour l'établissement d'une banque nationale.* — *Essai sur l'influence du bas prix des blés sur les profits du capital.* — *Proposition pour l'établissement d'une circulation monétaire économique et sûre.* — *Le haut prix des lingots est une preuve de la dépréciation des billets de banque.* — *Essai sur les emprunts publics*, avec des *notes.* 1 vol. in-8. . . . . 10 fr.

J.-B. SAY

Cours complet d'économie politique pratique. 2 vol. grand in-8. 20 fr.

J.-B. SAY

Œuvres diverses : *Catéchisme d'économie politique.* — *Lettres à Malthus et correspondance générale.* — *Olbie.* — *Petit volume.* — *Fragments et opuscules inédits.* 1 vol. grand in-8. . . . . 10 fr.

ADAM SMITH

Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations, traduction de G. GARNIER. 5e édition, augmentée. 2 vol. in-8. . . 16 fr.

COLLECTION DES ÉCONOMISTES ET PUBLICISTES CONTEMPORAINS

FORMAT IN-8.

VOLUMES RÉCEMMENT PUBLIÉS :

ANTOINE (Ch.). **Cours d'économie sociale.** 4e édition, revue et augmentée. 1 vol. in-8. . . . . 9 fr.

ARNAUNÉ (Aug.), ancien directeur de la Monnaie, conseiller maître à la Cour des comptes. **La monnaie, le crédit et le change.** 1 vol. in-8. 4e édition, revue et augmentée. . . . . 8 fr.

COLSON (C.), ingénieur en chef des ponts et chaussées. **Cours d'économie politique,** professé à l'École nationale des ponts et chaussées. 6 vol. grand in-8. . . . . 36 fr.

Livre I. — *Théorie générale des phénomènes économiques.* 2e édition revue et augmentée. . . . . 6 fr.

— II. — *Le travail et les questions ouvrières.* 3e tirage. . . 6 fr.

— III. — *La propriété des biens corporels et incorporels.* 2e tirge. 6 fr.

— IV. — *Les entreprises, le commerce et la circulation.* 2e tirge. 6 fr.

— V. — *Les finances publiques et le budget de la France.* . 6 fr.

— VI. — *Les travaux publics et les transports.* . . . . . 6 fr.

— SUPPLÉMENT ANNUEL (1909) au *Livre du Cours d'Economie politique.* broch. in-8 . . . . . » fr. 75

COURCELLE-SENEUIL, de l'Institut. **Traité théorique et pratique des opérations de banque.** *Dixième édition, revue et mise à jour,* par A. LIESSE, professeur au Conservatoire des arts et métiers. 1 vol. in-8. 9 fr.

EICHTHAL (Eugène d'), de l'Institut. **La formation des richesses et ses conditions sociales actuelles,** *notes d'économie politique.* . . 7 fr. 50

LEROY-BEAULIEU (P.), de l'Institut. **Le collectivisme,** *examen critique du nouveau socialisme. — L'Evolution du Socialisme depuis 1895. — Le syndicalisme.* 5e édit., revue et augmentée 1 v. in-8. . . . . 9 fr.

— **De la colonisation chez les peuples modernes.** 6e édition. 2 vol. in-8 . . . . . 20 fr.

MARTIN-SAINT-LÉON (E.), conservateur de la bibliothèque du Musée Social. **Histoire des corporations de métiers,** *depuis leurs origines jusqu'à leur suppression en 1791,* suivie d'une étude sur l'*Évolution de l'Idée corporative de 1791 à nos jours* et sur le *Mouvement syndical contemporain.* Deuxième édition, revue et mise au courant. 1 fort vol. in-8. (*Couronné par l'Académie française*) . . . . . 10 fr.

NOVICOW (J.). **Le problème de la misère et les phénomènes économiques naturels.** 1 vol. in-8. . . . . 7 fr. 50

STOURM (R.), de l'Institut, professeur à l'École libre des sciences politiques. *Cours de finances.* **Le budget, son histoire et son mécanisme.** 6e édition. 1 vol. in-8. . . . . 10 fr.

BANFIELD, Professeur à l'Université de Cambridge. **Organisation de l'industrie,** traduit sur la 2e édition, et annoté par M. EMILE THOMAS. 1 vol. in-8. . . . . 6 fr.

BAUDRILLART (H.), de l'Institut. **Philosophie de l'économie politique. Des rapports de l'économie politique et de la morale.** Deuxième édition, revue et augmentée. 1 vol. in-8. . . . . 9 fr.

BLANQUI, de l'Institut. **Histoire de l'économie politique en Europe,** *depuis les Anciens jusqu'à nos jours,* 5e édition. 1 vol. in-8. . . 8 fr.

BLOCK (M.), de l'Institut. **Les progrès de la science économique** depuis ADAM SMITH. 2e édit. augmentée. 2 vol. in-8 . . . . . 16 fr.

BLUNTSCHLI. **Le droit international codifié.** Traduit de l'allemand par M. C. LARDY. 5e édition, revue et augmentée. 1 vol. in-8. . . . 10 fr.

— **Théorie générale de l'Etat,** traduit de l'allemand par M. DE RIEDMATTEN. 3e édition. 1 vol. in-8.. . . . . 9 fr.

COURCELLE-SENEUIL, de l'Institut. **Traité théorique et pratique d'économie politique.** 3e édition, revue et corrigée. 2 vol. in-18. 7 fr.

COURTOIS (A.). **Histoire des banques en France.** 2e édition. 1 vol. in-8. . . . . 8 fr. 50

FAUCHER (L.), de l'Institut. **Études sur l'Angleterre.** 2e édition augmentée. 2 forts volumes in-8. . . . . 6 fr.

FIX (Th.). **Observations sur l'état des classes ouvrières.** Nouvelle édition. 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.

GROTIUS. **Le droit de la guerre et de la paix.** Nouvelle traduction. 3 vol. in-8. . . . . 12 fr. 50

HAUTEFEUILLE. **Des droits et des devoirs des nations neutres en temps de guerre maritime.** 3e édit. refondue. 3 forts vol. in-8. 22 fr. 50

— **Histoire des origines, des progrès et des variations du droit maritime international.** 2e édition. 1 vol. in-8. . . . . 7 fr. 50

LEROY-BEAULIEU (P.), de l'Institut. **Traité théorique et pratique d'économie politique.** 4e édition. 4 vol. in-8. . . . . 36 fr.

— **Traité de la science des finances.** 7e édition, revue, corrigée et augmentée. 2 forts vol. in-8. . . . . 25 fr.

— **Essai sur la répartition des richesses** et sur la tendance à une moindre inégalité des conditions. 3e édit., revue et corrigée. 1 vol. in-8. 9 fr.

— **L'État moderne et ses fonctions.** 3e édition. 1 vol. in-8. . . . 9 fr.

LIESSE (A.), professeur au Conservatoire national des arts et métiers. **Le travail** *aux points de vue scientifique, industriel et social.* 1 vol. in-8. . . . . 7 fr. 50

MORLEY (John). **La vie de Richard Cobden,** traduit par SOPHIE RAFFALOVICH. 1 vol. in-8. . . . . 8 fr.

NEYMARCK (A.). **Finances contemporaines.** — Tome I. *Trente années financières, 1872-1901.* 1 vol. in-8, 7 fr. 50. — Tome II. *Les budgets, 1872-1903.* 1 vol. in-8, 7 fr. 50. — Tome III. *Questions économiques et financières, 1872-1904.* 1 vol. in-8, 10 fr. — Tomes IV-V : *L'obsession fiscale, questions fiscales, propositions et projets relatifs aux impôts depuis 1871 jusqu'à nos jours.* 2 vol. in-8 (1907). . . . . 15 fr.

PASSY (H.), de l'Institut. **Des formes de gouvernement et des lois qui les régissent.** 2e édition. 1 vol. in-8. . . . . 7 fr. 50

PAUL-BONCOUR. **Le fédéralisme économique et le syndicalisme obligatoire,** préface de WALDECK-ROUSSEAU. 1 vol. in-8. 2e édit . . 6 fr.

PRADIER-FODERÉ. **Précis de droit administratif.** 7e édition, tenue au courant de la législation. 1 fort vol. in-8. . . . . 10 fr.

RAFFALOVICH (A.). **Le marché financier.** France, Angleterre, Allemagne, Russie, Autriche, Japon, Suisse, Italie, Espagne, États-Unis. Questions monétaires. Métaux précieux. Années 1894-1895. 1 vol. 7 fr. 50; 1895-1896. 1 vol. 7 fr. 50; 1896-1897. 1 vol. 7 fr. 50; 1897-1898 à 1901-1902, chacune 1 vol. 10 fr.; 1902-1903 à 1907-1908, chacune 1 vol. . 12 fr.

RICHARD (A.). **L'organisation collective du travail,** essai sur la coopération de main-d'œuvre, le contrat collectif et la sous-entreprise ouvrière, préface par Yves GUYOT. 1 vol. grand in-8. . . . . 6 fr.

ROSSI (P.), de l'Institut. **Cours d'économie politique,** revu et augmenté de leçons inédites. 5e édition. 4 vol. in-8. . . . . 15 fr.

— **Cours de droit constitutionnel,** *professé à la Faculté de droit de Paris,* recueilli par M. A. PORÉE. 2e édition. 4 vol. in-8. . . . . 15 fr.

STOURM (R.), de l'Institut. **Les systèmes généraux d'impôts.** 2e édition revisée et mise au courant. 1 vol. in-8. . . . . 9 fr.

VIGNES (Édouard). **Traité des impôts en France.** 4e édition, mise au courant de la législation, par M. VERGNIAUD. 2 vol. in-8. . . . 16 fr.

BIBLIOTHÈQUE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES

FORMAT IN-18 JÉSUS.

Volumes récemment publiés.

AUCUY (M.). **Les systèmes socialistes d'échange.** Avant-propos de M. A. DESCHAMPS, professeur à la Faculté de Droit de Paris. 1 volume in-16 . . . . . 3 fr. 50

CHALLAYE. **Syndicalisme révolutionnaire et syndicalisme réformiste.** 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50

DOLLÉANS. **Robert Owen (1771-1858).** Avant-propos de M. E. FAGUET, de l'Académie française. 1 vol. in-18, avec gravures. . . . . 3 fr. 50

EICHTHAL (E. d'), de l'Institut. **La liberté individuelle du travail et les menaces du législateur.** 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50

Forces productives de la France (Les). Conférences organisées par la Société des anciens élèves de l'Ecole libre des sciences politiques, par MM. P. BAUDIN, P. LEROY-BAULIEU, MILLERAND, ROUME, J. THIERRY, E. ALLIX, J.-C. CHARPENTIER, H. DE PEYERIMHOFF, P. DE ROUSIERS, D. ZOLLA. 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

GAUTHIER (A.-E.), sénateur, ancien ministre. **La réforme fiscale par l'impôt sur le revenu.** 1 vol. in-18. . . . . 3 fr. 50

LIESSE, professeur au Conservatoire des arts et métiers. **La statistique, ses difficultés, ses procédés, ses résultats.** 1 vol. in-18. . . 2 fr. 50

— **Portraits de financiers.** OUVRARD, MOLLIEN, GAUDIN, BARON LOUIS, CORVETTO, LAFFITE, DE VILLÈLE. 1 vol. in-18. . . . . 3 fr. 50

MARGUERY (E.). **Le droit de propriété et le régime démocratique.** 1 vol. in-18. . . . . 2 fr. 50

MERLIN (R.), biblioth. archiviste du Musée social. **Le contrat de travail, les salaires, la participation aux bénéfices.** 1 v. in-18. . . . 2 fr. 50

MILHAUD (Mlle Caroline). **L'ouvrière en France,** *sa condition présente, réformes nécessaires.* 1 vol. in-18. . . . . 2 fr. 50

MILHAUD (Edg.), professeur d'économie politique à l'Université de Genève. **L'imposition de la rente.** *Les engagements de l'Etat, les intérêts du crédit public, l'égalité devant l'impôt.* 1 vol. in-16. . 3 fr. 50

MOLINARI (G. de), correspondant de l'Institut, rédacteur en chef du *Journal des Economistes.* **Théorie de l'Evolution.** *Economie de l'histoire.* 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

PIC (P.), professeur de législation industrielle à l'Université de Lyon. **La protection légale des travailleurs et le droit international ouvrier.** 1 vol. in-16 . . . . . 2 fr. 50

BASTIAT (Frédéric). **Œuvres complètes,** précédées d'une *Notice* sur sa vie et ses écrits. 7 vol. in-18. . . . . 24 fr. 50

I. *Correspondance.* — *Premiers écrits.* 3e édition, 3 fr. 50; — II. Le *Libre-Echange.* 3e édition, 3 fr. 50; — III. *Cobden et la Ligue.* 4e édition, 2 fr. 50; — IV et V. *Sophismes économiques.* — *Petits pamphlets.* 6e édit. 2 vol., 7 fr.; — VI. *Harmonies économiques.* 9e édition, 3 fr. 50; — VII. *Essais.* — *Ébauches.* — *Correspondance.* . . . . . 3 fr. 50

Les tomes IV et V seuls ne se vendent que réunis.

CIESZKOWSKI (A.). **Du crédit et de la circulation.** 3e édit. in-18. 3 fr. 50

COURCELLE-SENEUIL (J.-G.). **Traité théorique et pratique d'économie politique.** 3e édit. 2 vol. in-18. . . . . 7 fr.

— **La société moderne.** 1 vol. in-18. . . . . 5 fr.

FREEMAN (E.-A.). **Le développement de la constitution anglaise,** depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. 1 vol. in-18. . . 3 fr. 50

LAVERGNE (L. de), de l'Institut. **Economie rurale de la France depuis 1789.** 4e édition, revue et augmentée. 1 vol. in-18. . . . . 3 fr. 50

— **L'agriculture et la population.** 2e édition. 1 vol. in-18. . . . 3 fr. 50

MOLINARI (G. de), correspondant de l'Institut, rédacteur en chef. du *Journal des Économistes.* **Questions économiques à l'ordre du jour.** 1 vol. in-18 . . . . . 3 fr. 50

— **Les problèmes du XXe siècle.** 1 vol. in-18. . . . . 3 fr. 50

STUART MILL (J.). **Le gouvernement représentatif.** Traduction et *Introduction,* par M. DUPONT-WHITE. 3e édition. 1 vol. in-18. 4 fr.

COLLECTION
D'AUTEURS ÉTRANGERS CONTEMPORAINS

Histoire — Morale — Économie politique — Sociologie

Format in-8. (Pour le cartonnage, **1** fr. **50** en plus.)

BAMBERGER. — **Le Métal argent au XIXe siècle.** Traduction par M. Raphael-Georges Lévy. 1 vol. Prix, broché . . . . . 6 fr. 50

C. ELLIS STEVENS. — **Les Sources de la Constitution des États-Unis** *étudiées dans leurs rapports avec l'histoire de l'Angleterre et de ses Colonies.* Traduit par Louis Vossion. 1 vol. in-8. Prix, broché. 7 fr. 50

GOSCHEN. — **Théorie des Changes étrangers.** Traduction et préface de M. Léon Say. *Quatrième édition française* suivie du *Rapport de 1875 sur le paiement de l'indemnité de guerre*, par le même. 1 vol. Prix, broché . . . . . 7 fr. 50

HERBERT SPENCER. — **Justice.** *3e édition.* Trad. de M. E. Castelot. 1 vol. Prix, broché . . . . . 7 fr. 50

HERBERT SPENCER. — **La Morale des différents Peuples et la Morale personnelle.** Traduction de MM. Castelot et E. Martin Saint-Léon. 1 vol. Prix, broché . . . . . 7 fr. 50

HERBERT SPENCER. — **Les institutions professionnelles et industrielles.** Traduit par Henri de Varigny. 1 vol. in-8. Prix, br. 7 fr. 50

HERBERT SPENCER. — **Problèmes de Morale et de Sociologie.** Traduction de M. H. de Varigny. 2e édit. 1 vol. Prix, broché. . 7 fr. 50

HERBERT SPENCER. — **Du Rôle moral de la Bienfaisance.** (*Dernière partie des principes de l'éthique*). Traduction de MM. E. Castelot et E. Martin Saint-Léon. 1 vol. Prix, broché . . . . . 7 fr. 50

HOWELL. — **Le Passé et l'Avenir des Trade Unions.** *Questions sociales d'aujourd'hui.* Traduction et préface de M. Le Cour Grandmaison. 1 vol. Prix, broché . . . . . 5 fr. 50

KIDD. — **L'évolution sociale.** Traduit par M. P. Le Monnier. 1 vol. in-8. Prix, broché. . . . . 7 fr. 50

NITTI. — **Le Socialisme catholique.** Traduit avec l'autorisation de l'auteur. 1 vol. Prix, broché . . . . . 7 fr. 50

RUMELIN. — **Problèmes d'Économie politique et de Statistique.** Traduit par Ar. de Riedmatten. 1 vol. Prix, broché. . . . . 7 fr. 50

SCHULZE GAVERNITZ. — **La grande Industrie.** Traduit de l'allemand. Préface par M. G. Guéroult. 1 vol. Prix, broché. . . . . 7 fr. 50

W.-A. SHAW. — **Histoire de la Monnaie (1252-1894).** Traduit par M. Ar. Raffalovich. 1 vol. Prix, broché . . . . . 7 fr. 50

THOROLD ROGERS. — **Histoire du Travail et des Salaires en Angleterre depuis la fin du XIIIe siècle.** Traduction avec notes par E. Castelot. 1 vol. in-8. Prix, broché . . . . . 7 fr. 50

WESTERMARCK. — **Origine du Mariage dans l'espèce humaine.** Traduction de M. H. de Varigny. 1 vol. Prix broché. . . . . 11 fr.

A.-D. WHITE. — **Histoire de la Lutte entre la Science et la Théologie.** Traduit et adapté par MM. H. de Varigny et G. Adam. 1 vol. in-8. Prix, broché . . . . . 7 fr. 50

PETITE BIBLIOTHÈQUE ÉCONOMIQUE FRANÇAISE ET ÉTRANGÈRE

PUBLIÉE SOUS LA DIRECTION DE M. J. CHAILLEY-BERT

PRIX DE CHAQUE VOLUME IN-32, ORNÉ D'UN PORTRAIT
Cartonné toile. . . . . 2 fr. 50

XVIII VOLUMES PUBLIÉS

I. — VAUBAN. — **Dîme royale**, par G. MICHEL.
II. — BENTHAM. — **Principes de Législation**, par Mlle RAFFALOVICH.
III. — HUME. — **Œuvre économique**, par Léon SAY.
IV. — J.-B. SAY. — **Economie politique**, par H. BAUDRILLART, de l'Institut.
V. — ADAM SMITH. — **Richesse des Nations**, par COURCELLE-SENEUIL, de l'Institut. 2e édit.
VI. — SULLY. — **Économies royales**, par M. J. CHAILLEY-BERT.
VII. — RICARDO. — **Rentes, Salaires et Profits**, par M. P. BEAUREGARD, de l'Institut.
VIII. — TURGOT. — **Administration et Œuvres économiques**, par M. L. ROBINEAU.
IX. — JOHN-STUART MILL. — **Principes d'économie politique**, par M. L. ROQUET.
X. — MALTHUS. — **Essai sur le principe de population**, par M. G. de MOLINARI.
XI. — BASTIAT. — **Œuvres choisies**, par M. de FOVILLE, de l'Institut. 2e édit.
XII. — FOURIER. — **Œuvres choisies**, par M. Ch. GIDE.
XIII. — F. LE PLAY. — **Économie sociale**, par M. F. AUBURTIN. Nouvelle édit.
XIV. — COBDEN. — **Ligue contre les lois, Céréales et Discours politiques**, par Léon SAY, de l'Académie française.
XV. — KARL MARX. — **Le Capital**, par M. VILEFREDO PARETO. 3e édit.
XVI. — LAVOISIER. — **Statistique agricole et projets de réformes**, par MM. SCHELLE et Ed. GRIMAUX, de l'Institut.
XVII. — LÉON SAY. — **Liberté du Commerce, finances publiques**, par M. J. CHAILLEY-BERT.
XVIII. — QUESNAY. — **La Physiocratie**, par M. Yves GUYOT.

Chaque volume est précédé d'une introduction et d'une étude biographique, bibliographique et critique sur chaque auteur.

597-09. — Coulommiers. Imp. Paul BRODARD. —P6-09.

C'est pourquoi les plus graves questions, en pédagogie des anormaux, sont des questions de discipline et d'éducation, plutôt que d'instruction.

N'en est-il pas, d'ailleurs, souvent de même dans les classes ordinaires ?

A ceux qui proclament qu'il existe beaucoup trop d'anormaux, nous serions tentés de répondre qu'il en existera moins quand on saura s'occuper comme il faut « des mauvais élèves » qui ne sont pas encore anormaux.

L'ÉDUCATION DES ANORMAUX

DES MÊMES AUTEURS

Les Anomalies Mentales chez les Écoliers

ÉTUDE MÉDICO-PÉDAGOGIQUE

Ouvrage couronné par l'Institut (Prix Halphen)

DEUXIÈME ÉDITION REVUE

1 vol. in-16 de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine* **2 50**

AUTRES OUVRAGES DU Dr JEAN PHILIPPE

Lucrèce dans les Écoles Carolingiennes, 1 vol. in-8°, 1896, CH. LEROUX et F. ALCAN . . . . . (Épuisé).

Temps psychiques au Chronoscope de d'Arsonval, 1 vol. in-8°.

L'Image Mentale (Évolution et Dissolution), 1 vol. in-16 de la *Bibl. de philosophie contemporaine*, F. ALCAN, 1903.

La Psychologie des écoliers (Étude médico-pédagogique), 1 vol. in-8°, F. ALCAN.

Cours théorique et pratique d'Éducation physique (En collaboration avec MM. G. DEMENY et G. RACINE.). 1 vol. in-8°, 2e édit., F. ALCAN, 1909.

J.-C. FICHTE. — **Discours à la nation allemande** (trad. par L. PHILIPPE, 3e édit., rev. par J. Philippe), 1 vol. in-12, Ch. Delagrave.

En préparation : **Les Maladies de l'imagination.**

AUTRES OUVRAGES DU Dr G. PAUL-BONCOUR

La Pleurésie purulente chez les Enfants, 1 vol. in-8°, Paris, Steinheil, 1896.

Le Fémur dans l'hémiplégie infantile (Prix Broca). *Société d'anthropologie*, 1 vol., Paris, 1900.

En préparation : **Anthropologie de l'extrémité céphalique**, 1 vol. in-12, Paris, Doin.

XV-155

L'ÉDUCATION DES ANORMAUX

PRINCIPES D'ÉDUCATION PHYSIQUE, INTELLECTUELLE, MORALE

PAR

Dr Jean PHILIPPE
Chef des travaux au laboratoire de Psychologie Physiologique à la Sorbonne.
Professeur à l'école Arago.

Dr G. PAUL-BONCOUR
Médecin en Chef de l'Institut Médico-Pédagogique.
Ancien interne des hôpitaux de Paris.

PARIS
FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR
LIBRAIRIES FÉLIX ALCAN ET GUILLAUMIN RÉUNIES
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1910

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

A

M. Th. RIBOT

Ce livre applique à la Pédagogie les données de votre Psychologie : il est juste qu'il vous soit dédié.

PRÉFACE

Ce livre reprend dans ses grandes lignes une série de Conférences pratiques faites en 1906 *et* 1908, *et dont le but était simplement d'exposer et d'expliquer quels principes doivent présider à l'éducation des Écoliers mentalement anormaux* (1).

Il serait, dans l'état actuel, beaucoup trop long d'examiner en détail les multiples procédés éducatifs proposés depuis quelques années, et dont la plupart n'ont pas encore fait leurs preuves. Pour les mêmes raisons, nous nous garderons d'entrer ici dans des discussions d'école ou d'aborder les querelles de personnes. C'est assez d'exposer clairement comment l'Éducateur qui prend sa tâche à cœur doit comprendre le relèvement de ces enfants, si différents des élèves ordinaires. Ayant cette compréhension, il saura faire son choix parmi les multiples procédés mis à sa disposition, les adaptera aux besoins de chacun de ses élèves, et, selon le principe que nous avons été des premiers à formuler et qui est aujourd'hui partout admis, il individualisera *l'éducation en tenant compte du Caractère, de l'Intelligence et de la Santé de chaque enfant* (2).

(1) *V.* Educateur Moderne, juin-juil. 1906 ; déc. 1907 ; janv. 1908.
(2) Organis. d'Écoles pour Enf. mental. anorm. in : *Bull. du Patr. fam.*, Sept. 1903.

Que le professeur d'un enfant normal se trompe, son erreur restera rarement irrémédiable, précisément parce que le normal tend spontanément à reprendre son équilibre. L'anormal, au contraire, étant celui « qui ne sait ni ne peut s'adapter », tend naturellement à perdre l'équilibre, et l'éducateur doit le remettre d'aplomb. D'où la nécessité de bien comprendre les méthodes qu'il applique et de bien connaître celui à qui il les applique. L'idéal, en pareil cas, serait d'être à la fois médecin et psychologue, en même temps que pédagogue : du moins faut-il connaître, aussi parfaitement que possible, le caractère, l'esprit et la volonté de chaque élève, et comprendre les principes directeurs de cette Pédagogie spéciale.

L'essentiel de ces principes est que la grande majorité des anomalies infantiles sont des maladies de l'évolution physiologique et mentale. Le développement intellectuel et moral de l'enfant, comme celui de son corps, se fait à la fois par agrandissements, par transformations et par adaptations dont l'ordre, chez le normal, est d'avance déterminé et régulier; il est bouleversé chez l'anormal, et tout l'art de l'éducateur consiste à remettre l'enfant dans cet ordre, en agissant sur lui et sur le milieu où il se développe. Pour y réussir, la première condition est de bien connaître et surtout de bien comprendre la croissance physiologique et mentale de l'Enfant : c'est pourquoi le mécanisme de cette croissance et les principales causes qui la déforment tiennent ici autant de place que les principes pédagogiques à connaître pour en combattre les arrêts ou en corriger les vices.

L'ÉDUCATION DES ANORMAUX

CHAPITRE PREMIER

COMMENT CLASSER CES ÉCOLIERS. — LEURS CARACTÈRES INDIVIDUELS. — CE QUE SONT LES ANORMAUX AU POINT DE VUE BIOLOGIQUE.

Le problème de l'assistance des écoliers atteints d'anomalies mentales est actuellement à l'ordre du jour et la nécessité de le solutionner pratiquement se fait impérieusement sentir. L'anormal psychique est un débile, incapable de s'adapter spontanément aux conditions actuelles de l'existence.

A l'école, à l'atelier, à la caserne, dans la société, partout, son état d'infériorité et d'insuffisance mentales apparaissent. Malheureusement ce faible a des réactions qu'il ne sait pas toujours maîtriser : il peut devenir dangereux ; la société a donc intérêt à porter remède à un mal heureusement guérissable. Mais ce ne sont ni des paroles, ni des théories, mais des actes qui peuvent solutionner le problème.

I

LA QUESTION DES ANORMAUX

Nous connaissons le but ultime de l'assistance de ces anormaux : faire des hommes armés suffisamment pour la lutte de chaque jour. Il faut, pour y parvenir, connaître leurs besoins, leur nature intellectuelle et morale : la conduite à tenir et le sens de l'action médico-pédagogique en découleront logiquement.

Si depuis de longues années on se préoccupe de l'assistance des anormaux massifs, idiots ou imbéciles, justiciables d'un placement à l'asile, ce n'est que depuis peu qu'on songe à la catégorie des anormaux fréquentant les écoles, des écoliers anormaux pour parler plus simplement.

Et cependant leur anomalie est évidente : que l'on suive quelques semaines un groupe important d'écoliers et l'on constatera qu'il en est quelques-uns qui, bien que semblables extérieurement à leurs camarades, sont en réalité inaptes à suivre la classe et à en tirer profit. Le maître essaie bien de remédier à cette inaptitude : malheureusement, débordé par le nombre des élèves réguliers, obligé de se conformer à un lourd programme ou souvent de sacrifier l'élite aux non-valeurs, il délaisse ces enfants qui vont grossir le groupe des cancres et des paresseux, ou bien il les chasse de l'école en raison de leur indiscipline insupportable.

Or, parmi ces paresseux et ces indisciplinés, il en

est qui sont des malades, des anormaux, non pas de ces anormaux remarquables par une physionomie spéciale, par de nombreux stigmates de dégénérescence et une déficience intellectuelle exagérée. Ce sont des anormaux plus légers, paraissant capables à priori de fréquenter une école ordinaire, mais l'infirmité de leurs centres nerveux pèse et pèsera sur eux tant qu'on ne se décidera pas à la soigner comme on soigne une bronchite ou une dyspepsie.

Depuis longtemps nous avions attiré l'attention sur cette catégorie d'écoliers et nous avions essayé (1) d'intéresser des œuvres à leur éducation. Malheureusement nul écho ne répondit à notre appel, jusqu'au jour où les pouvoirs publics obligés d'obéir au mouvement créé par les réclamations des médecins, des philanthropes et des éducateurs, se sont décidés à étudier les questions d'éducation spéciale.

Ce nouvel état de choses a immédiatement fait naître de nombreux écrits et les écoliers anormaux

(1) *Bulletin de la Société pour l'étude psychologique de l'enfant*, 1901, pp. 105 et 179. — Note sur l'organisation d'une école pour l'éducation de certains enfants mentalement anormaux. — *Bulletin du Patronage familial*, septembre 1903. — Docteur J. Philippe, *les Enfants vagabonds* (Conférence à l'Exposition de l'enfance, 1901, pp. 24-44). — Docteur G. Paul-Boncour, *Traitement médico-pédagogique de certains écoliers anormaux*. (An. de Méd. et Chirurgie infantiles, 1902.) — *Patronage des enfants délinquants arriérés*. (Rapport au Ve Congrès du Patronage des Libérés. Marseille, 1903.) — *A propos de la criminalité juvénile*. (Progrès médical, 22 mars 1902, pp. 191-192.) — Docteur J. Philippe, *Ecoles pour anormaux et indisciplinés*. (Bul. Soc. des Directeurs d'écoles de Paris, 1904, pp. 257-270.) — J. Philippe et Paul-Boncour, *Vrais et faux anormaux scolaires*. (Revue pédagogique, 1904, pp. 440-452.) — *L'Education des écoliers mentalement anormaux*. (Revue internat. de l'Enseignement, 1905, pp. 135-149.)

qui naguère encore étaient presque orphelins, délaissés de tous, ont maintenant de nombreux pères adoptifs. Sans parler de ceux qui croient ou veulent faire croire qu'ils ont découvert les anormaux psychiques de nos écoles, quantité de psychologues, de maîtres, de médecins, ont produit des travaux qui aboutissent à des conclusions disparates ou à des propositions inapplicables.

Pour parler de ces enfants, il faut les connaître, et, pour ce, avoir observé les manifestations de leur état, avoir vécu avec eux, leur avoir fait la classe, au lieu de se contenter d'y assister quelquefois. Hors de l'observation patiente, scrupuleuse et prolongée des faits, il n'est pas de salut en ce qui concerne le traitement et l'éducation des anormaux.

Dans ce volume nous exposons simplement le résultat de ce que nous avons vu dans une vie constante, quotidienne et intime avec les anormaux ; nous essayons d'autre part, en nous basant sur nos observations, d'indiquer, sur quelques points spéciaux, quelle doit être l'action du maître et nous allons, pour commencer, sans entrer dans beaucoup de détails, esquisser rapidement les différents types d'écoliers anormaux.

II

LE CLASSEMENT DES ANORMAUX. — CARACTÈRES DISTINCTIFS

Les anomalies mentales se manifestent chez les écoliers, soit par des troubles intellectuels, soit par

des troubles du caractère. Dans le premier cas, on relève du déficit intellectuel et les écoliers sont dits atteints d'*arriération*, de *débilité*. On les appelle aussi *retardataires*. Ces dénominations sont équivalentes : leur nombre vient de ce fait que des esprits naïfs se figurent souvent qu'en forgeant un néologisme ils ont découvert un fait nouveau.

Chez l'arriéré (1) (nous conservons ce terme compréhensif et fort simple), toutes les facultés existent, mais comparées à celles d'un enfant normal du même âge, elles présentent un retard plus ou moins accentué. En effet, l'arriéré n'est pas privé d'intelligence, il est seulement arrêté dans son évolution mentale. Souvent cette pauvreté intellectuelle est difficilement aperçue par les familles, mal placées pour l'apprécier. Semblable à la mère hibou du fabuliste, la famille déclare le plus souvent :

Mes petits sont mignons,
Et bien faits et jolis sur tous leurs compagnons.

Mais, à l'école, où l'on n'a pas, fort heureusement, la tendresse complaisante et aveugle de l'oiseau de nuit, on s'aperçoit de la différence entre un anormal et un élève régulier ; on s'en aperçoit, surtout, si on examine l'élève en retard d'après un plan méthodique, permettant de dresser l'inventaire de son capital intellectuel et de découvrir la cause première du retard. Ce retard, qui peut être de 1, 2, 3 ans et plus, ne fait que s'accentuer chaque jour. Soumis

(1) Dans l'échelle des anomalies mentales par défaut nous distinguons trois degrés : l'idiotie, l'imbécillité, l'arriération.

aux méthodes ordinaires, l'arriéré est incapable de progrès réguliers comme un élève normal : autrement dit, il ne reste pas parallèle à son camarade, tout en lui étant inférieur. Chaque année, la différence s'exagère. En somme, l'arriéré a une évolution de plus en plus retardée : c'est là ce qui le caractérise essentiellement, et, si l'on n'intervient pas, ces enfants croupissent dans les classes inférieures.

Ce type mental n'est nullement comparable aux états d'idiotie et d'imbécillité d'une part et aux états normaux d'autre part. Certes il existe des cas douteux : certains arriérés se rapprochent des imbéciles de même que certaines formes légères viennent se confondre avec les cas réguliers. Tel est le cas des subnormaux (1) dont nous avons autrefois étudié les caractères.

Chacun sait que, dans l'état actuel de la science biologique, il est parfois difficile de dire strictement où commence et où finit l'anomalie; mais, malgré tout, dans ces cas d'interprétation délicate, avec une méthode prudente et rationnelle (substituée à des examens sommaires faits par à peu près ou encore se basant sur des tests trompeurs), on arrive facilement et sûrement à discerner les vrais et les faux arriérés.

Il n'y a aucune comparaison, en effet, à établir entre un terrain excellent qui n'a jamais été défriché et un mauvais terrain qui demande des soins constants et opiniâtres avant de donner des résultats.

(1) *Les Anomalies mentales chez les écoliers*, chap. VII, 2e édition. Paris, F. Alcan, 1907.

L'ignorance, parce qu'on n'a fréquenté aucune école, ne constitue pas une anomalie mentale, mais c'est une anomalie sociale.

Cette observation n'est pas superflue : car on a pu voir certaines classes de perfectionnement de Paris recevoir comme anormaux des illettrés fort intelligents malgré leur ignorance scolaire : cette erreur provenait uniquement d'une méthode d'examen s'entêtant à employer des tests pédagogiques pour apprécier un état psychique.

Les troubles nerveux se manifestent aussi non pas tant par de l'insuffisance que par le déséquilibre des facultés. Dans ce cas, l'écolier raisonne sur tout, brouille tout, discute, parle à tort et à travers, veut faire de l'esprit et se faire remarquer. Il est fantasque, excentrique, mal pondéré. En un mot, il a de l'*incoordination mentale*.

Cet enfant peut faire illusion et parfois il semblerait que ce type anormal est intelligent : mais un examen sérieux démontre qu'il n'en est rien. La mentalité n'est pas intacte : il existe des trous. Le manque de jugement et de rectitude d'esprit apparaît fréquemment et, dans la vie pratique, ces sujets sont incapables d'utiliser normalement leur intelligence et leurs connaissances scolaires. Toujours ce sont des ratés ou des dévoyés. Leur adaptation est incomplète ou impossible, si on ne les soumet pas à des procédés pédagogiques spéciaux aidés d'un traitement médical.

Dans une troisième catégorie, l'anomalie porte sur le caractère. Il est malaisé de présenter un tableau schématique de cette défectuosité en raison de son polymorphisme.

Fréquemment, ceux qui en sont affectés sont englobés sous le nom d'*instables* ; ce n'est pas tout à fait exact : l'instabilité n'est, malgré sa fréquence, qu'une des multiples anomalies susceptibles de fausser le caractère. Ce qui distingue tous les enfants de ce groupe, c'est qu'ils sont difficiles à vivre, excités ou excitables, instables, *indisciplinés*.

Les uns sont atteints de mobilité physique en même temps que de mobilité intellectuelle : ils ne peuvent rester en place, se soumettre à aucune règle, s'appliquer à aucune occupation. Aucune suite n'apparaît dans leurs actes. Une occupation succède à l'autre ; quand on essaie de les faire travailler, leur inattention est remarquable. A peine ont-ils commencé à lire qu'ils veulent écrire ou compter, et réciproquement. Ce besoin de remuer apporte du désordre dans les classes, d'autant plus qu'ils tiennent tête au professeur ; aussi, mis en demeure par leurs maîtres de se soumettre ou de se démettre, c'est cette dernière alternative qu'ils choisissent : *ils ne vont plus en classe ou changent d'école*. Quand vous rencontrez de mauvais élèves qui ont fréquenté plusieurs écoles, ce sont presque toujours des instables, qui ne peuvent s'adapter à aucune règle, s'astreindre à la discipline scolaire, et vous les verrez dans la vie ne pouvoir s'adapter à aucune situation et faire dix ou vingt métiers (comme ils ont fait plusieurs écoles) sans jamais rencontrer la situation qui leur convient!

Parfois, avec ou sans instabilité, les écoliers sont des *instinctifs*, des *impulsifs*, c'est-à-dire des enfants incapables de se maîtriser et de dominer leurs réac-

tions : celles-ci sont constamment hors de proportion avec le motif qui les détermine ; les impulsifs peuvent être dangereux, en tout cas leur violence, leur grossièreté, leurs colères les font chasser de l'école, toute surveillance devenant impossible.

Nous verrons tout à l'heure combien souvent ces sujets présentent des tares morales.

A l'opposé de ces enfants indisciplinés et excitables, se trouve le groupe, moins nombreux, des *apathiques* ou *asthéniques*. Ces élèves sont remarquables par leur inertie : ce qui domine chez eux, c'est l'inactivité de toutes les fonctions *psychiques* ou *physiologiques*.

En classe, au jeu, partout, l'asthénique se complaît dans une apathie perpétuelle : *ce qui règle tous ses actes, c'est la loi du manque d'effort*. L'attention de l'apathique ne peut se concentrer et surtout ne peut se maintenir concentrée, non pas parce qu'elle se déplace constamment comme celle de l'instable, mais parce que sa fixation amène la fatigue.

L'asthénique n'est pas un paresseux, bien que formant le déchet des classes ; ce n'est pas sa mauvaise volonté qui est en jeu. C'est un malade *qui ne peut pas travailler* : et cela à cause de son infirmité nerveuse, à cause d'une inertie complète jointe à une atonie organique.

Comme on peut le supposer, ces enfants sont d'une ignorance considérable ; le travail chez eux est impossible, tant qu'on n'a pas remédié à leur débilité générale.

Nous avons décrit depuis déjà longtemps ce type, que nous avons été fort étonnés de ne pas voir figu-

rer dans un certain nombre de traités récents cherchant à préciser les différentes formes d'anomalies mentales.

Sans doute, l'explication est dans ce fait, que ceux qui veulent décrire des écoliers anormaux, demandent aux instituteurs de leur signaler les enfants considérés comme tels. Le maître signale les indisciplinés, les enfants dont l'intelligence lui semble débile, mais nullement les apathiques dont les facultés sont assez bien équilibrées et que l'on considère comme des cancres et des paresseux *qui ne veulent rien faire*. On ne les signale pas, car, chez ces débiles, ce n'est pas tant la qualité que la quantité qui fait défaut : de plus, l'asthénique est facilement toléré dans l'école, sa tranquillité le gardantdu renvoi qui guette l'instable.

Si, au lieu d'agir ainsi, ceux qui veulent connaître tous les anormaux se donnaient la peine de les étudier eux-mêmes en assistant aux classes au lieu de se contenter d'examens trop superficiels, ils apercevraient, comme nous et comme tous les observateurs, la réalité de ce type.

Ayant à décrire le type des élèves de ce genre incapables, selon la caractéristique que nous leur avons appliquée de s'adapter au travail de la classe, un pédagogue conclut sans hésiter « que de pareils cas relèvent plutôt de la pathologie que de la pédagogie, du médecin que de l'instituteur (1) ». Et il ajoute : « Il faudrait un traitement individuel, impossible au

(1) Bocquillon, in *Bulletin de la Société pour l'étude psychologique de l'enfant*, 1909, p. 141.

milieu d'une collectivité, et peut-être aussi un traitement médical anti-nerveux. »

C'est assez exactement la doctrine que nous avons exposée dans nos précédentes études et que nous enseignons depuis plusieurs années ; nous avons le plaisir de constater qu'elle est devenue assez classique pour qu'on puisse aujourd'hui la reproduire intégralement sans nous citer.

Chacun des types d'anomalies mentales que nous venons d'esquisser très rapidement se présente rarement à l'état pur : ils se combinent entre eux. Ainsi l'arriération s'accompagne souvent d'instabilité ou d'asthénie : les instables sont souvent des instinctifs et des déséquilibrés, etc. Enfin, qu'on se souvienne que ces enfants ont rarement le caractère uniforme : ils présentent des alternatives d'excitation et de calme.

Cette dernière constatation est rarement mise en relief, parce qu'on ne suit pas les élèves assez longtemps et qu'on se borne à un seul examen. Les médecins et les instituteurs des classes de perfectionnement de la ville de Bordeaux ont récemment fourni un rapport sur le fonctionnement de cette institution et, excellents observateurs, ils ont attiré l'attention sur le caractère oscillant de ces élèves.

III

LES CAUSES BIOLOGIQUES DES ANOMALIES

Un esprit méthodique et scientifique ne peut être satisfait quand il a simplement reconnu qu'un

écolier est arriéré ou instable. En effet, ces mots « arriérés, instables, asthéniques », comme les termes « idiots, imbéciles » n'ont qu'une valeur objective : ce sont des étiquettes qu'on pose sur un état mental ; ce sont des expressions par lesquelles on désigne la manifestation extérieure d'une perturbation nerveuse, ce sont des mots, des désignations, *ce ne sont pas des explications* (1).

Qu'on nous permette une comparaison.

Si nous disions que telle personne est affectée de boiterie, que celle-ci soit légère ou intense, constatant ainsi une anomalie dans sa façon de marcher, il est vraisemblable qu'on nous demanderait aussitôt quelle est la cause première de cette claudication. En tout cas, l'orthopédiste chargé de la guérir n'hésiterait pas à en rechercher la cause. La claudication est *un état objectif*, derrière lequel il existe *un état morbide* variable. En déclarant qu'un enfant est arriéré, on ne fait donc qu'une constatation de fait ; reste à découvrir la cause de cette claudication de *l'intelligence*.

Il n'y a pas un arriéré, mais des arriérés : malgré de nombreux points communs, l'état mental des arriérés est variable, et cela précisément parce que des causes diverses ont engendré l'état nerveux qui se traduit par un retard de l'intelligence.

En résumé (et c'est ce qu'il faut retenir, car c'est le commencement et la fin de toute action médico-pédagogique), les anomalies mentales ne sont pas des affections définies comme la rougeole ou la

(1) Cf : *Éducateur Moderne*, 1908, p. 405.

scarlatine ; ce sont des manifestations symptomatiques résultant de causes pathologiques variables et diverses. Si l'on méconnaît ce principe et si on ne veut voir aucune relation entre ces phénomènes et une perturbation maladive du système nerveux, l'éducation spéciale donnera peut-être des résultats ; nous doutons qu'ils durent jusqu'au succès décisif.

Si nous insistons de la sorte sur ce principe élémentaire, c'est qu'on entend parfois encore contester l'importance des corrélations entre le cerveau et la pensée. De semblables opinions ne sont que l'application à la psychologie de l'ancienne conception du dualisme métaphysique, perpétuant cette erreur en vertu de laquelle la psychologie et la physiologie n'ont que des rapports de pure politesse, sans aucune intimité.

Rappelons donc une fois pour toutes que la collaboration du médecin et de l'éducateur est absolument nécessaire, si l'on veut relever ces enfants. Les anormaux d'écoles sont des malades et, comme tels, il faut les soigner médicalement. D'autre part leur affection se traduisant par des troubles mentaux, qui les empêchent de profiter de l'éducation ordinaire et ensuite de s'adapter au milieu social, il convient de leur donner des soins pédagogiques appropriés.

C'est cette double action médicale et pédagogique, qui caractérise le traitement médico-pédagogique. C'est à dessein que ces deux mots sont ainsi rapprochés, car, si, théoriquement, l'action du médecin et celle du pédagogue semblent dissociées, pratiquement, elles se pénètrent constamment. Le médecin et l'éducateur se complètent mutuellement

lorsqu'il s'agit d'éduquer des enfants anormaux : ils doivent marcher de concert, la main dans la main, comme l'écrivait récemment le docteur Régis (de Bordeaux) relevant ainsi une étroitesse d'esprit qui s'est trop souvent manifestée dans ces derniers temps et dont les écoliers sont victimes!

Le médecin doit rechercher la cause première de l'anomalie, pour lui appliquer le traitement convenable. Certes un état qui date de la naissance de l'enfant, une tare qui lui a été transmise héréditairement, ne peuvent pas toujours bénéficier d'un traitement rationnel dix ans après. Mais alors le médecin peut encore se retourner contre d'autres causes, qui, pour être secondaires, sont néanmoins importantes.

Si l'on suit attentivement des écoliers anormaux durant quelques années, on remarque que leur anomalie, loin de rester stationnaire, peut devenir de plus en plus accentuée. Cette évolution, à notre connaissance, est rarement mise en lumière : or l'étude de ces cas démontre qu'en général l'anomalie primitive s'accroît d'année en année sous l'influence de causes diverses : fautes d'hygiène, alimentation défectueuse, excitations de l'ambiance, habitude de boissons alcooliques, erreurs pédagogiques, vagabondage, états morbides surajoutés tels que végétations adénoïdes, dyspepsie, albuminurie, etc. ; toutes affections contre lesquelles le médecin doit et peut intervenir efficacement.

Le rôle du médecin est même parfois préventif. Non seulement les anormaux ont besoin de soins médicaux en même temps que de soins pédago-

giques, mais souvent l'application immédiate des soins médicaux dispensera d'envoyer ces enfants dans les classes spéciales (1).

Cette façon de procéder est doublement utile : elle empêche les enfants légèrement atteints (*subnormaux*) de verser dans une anomalie plus accentuée; elle met les élèves plus touchés dans les conditions les plus favorables à leur relèvement.

(1) Voir *Rapport sur l'éducation des pupilles difficiles de l'Ass. Publique*, p. 30. Melun, Impr. admin., 1908.

CHAPITRE II

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SENSORIELLE DES ANORMAUX

Règles d'hygiène. — Éducation physique. — Éducation des sens et de la main. — Correction des tics.

Si l'on veut obtenir des résultats satisfaisants, l'éducation des écoliers anormaux doit s'occuper aussi bien de la croissance du corps que de la croissance intellectuelle et morale. Or, dans l'état actuel des choses, on s'attache, chez un enfant régulier, de préférence à l'éducation mentale, il est capital chez un anormal de donner autant de soins à l'éducation physique et à l'éducation morale qu'à l'éducation intellectuelle.

D'ailleurs, constatons-le en passant, bien des insuccès attribués chez un écolier ordinaire à la mauvaise volonté ou à la paresse de l'enfant seraient évités, si l'on soignait plus attentivement et plus méthodiquement le corps et ses fonctions. Que de fois il nous est arrivé d'intervenir dans des cas de ce

genre et de démontrer par le résultat obtenu la nécessité et l'utilité d'agir sur l'état physique ou physiologique.

L'éducation des anormaux doit être comprise dans le sens le plus large : aussi estimons-nous que l'école spéciale doit s'occuper de l'éducation du corps et de l'éducation professionnelle, que l'école ordinaire néglige trop souvent. En vertu même de notre définition, éducation est synonyme d'adaptation, et être adapté à la vie sociale, c'est non seulement savoir lire, écrire et compter, mais c'est avoir un organisme solide, souple et harmonieux. C'est aussi avoir un métier en mains. Un équilibre complet est nécessaire.

C'est une erreur pédagogique fort répandue de croire qu'il suffit à un anormal pour être guéri de posséder au sortir de l'école la somme de connaissances scolaires prévue par les programmes. L'école doit faire non seulement des élèves, mais des hommes armés solidement dans la lutte pour la vie et elle n'y parvient qu'en exigeant l'application de principes du genre de ceux que nous formulons.

L'éducation des anormaux doit donc comprendre, à côté de l'éducation intellectuelle et morale, à côté de l'éducation professionnelle : 1° l'éducation physique dont le but général est d'affermir la santé, d'obtenir la force du corps et la plénitude de ses fonctions ; à cette éducation, nous rattachons l'hygiène et la thérapeutique ; 2° les éducations des sens dont la finesse et la précision nécessaires au développement des autres facultés, sont une chance de succès.

En conséquence, nous allons maintenant nous occuper successivement :

De l'hygiène de l'écolier anormal;

De l'éducation du corps (gymnastique, jeux);

De l'éducation des sens (vue, audition, parole, olfaction, goût);

De l'éducation de la main et du toucher;

Du dessin et du modelage (éducation combinée de la main et de l'œil);

Enfin, dans une dernière partie, nous parlerons de la correction des tics dont le traitement offre un exemple caractéristique de la manière de faire remonter à l'anormal le courant de certaines habitudes pathologiques.

I

RÈGLES D'HYGIÈNE

Il va de soi qu'à l'anormal psychique doivent être appliquées les règles d'hygiène recommandées à tout écolier; les soins de propreté, l'aération des classes, leur éclairage n'ont rien de spécial et il y aurait trop à dire ici pour résumer des notions qui devraient être connues de tous.

Quelques particularités hygiéniques ne doivent cependant pas être ignorées ; étant donné que ce qui caractérise l'anormal, c'est une fragilité et une vulnérabilité excessives du système nerveux, toute circonstance susceptible de causer quelque dom-

mage, d'exagérer ou de maintenir un état antérieur, devra être soigneusement écartée.

Chez un mentalement anormal, le sommeil doit être réparateur : c'est au cours du repos que l'enfant récupérera la force nerveuse qu'il aura dépensée dans la journée aussi bien au travail qu'au jeu. Comme le capital est minime, il faut prévoir le déficit. Donc pas de veilles, un séjour au lit prolongé, ridiculement prolongé : 12 heures de lit, quand l'enfant est surveillé, n'ont rien d'exagéré : c'est la durée que nous préconisons, et la pratique nous a démontré que nous étions dans le vrai : le repos au lit a lui-même un effet tempérant et calmant bien connu des aliénistes qui l'utilisent dans les cas d'excitation cérébrale : de plus si l'enfant dort (et l'anormal bien surveillé est un dormeur), il y aura de ce fait une double action bienfaisante. D'ailleurs, même pour les normaux — grands ou petits — on a le tort de vouloir réglementer à outrance la durée du repos. Avec une intelligence égale, il y a des tempéraments variables qui, fournissant un même effort, ont besoin d'une récupération nerveuse plus longue et par conséquent d'une durée de sommeil également prolongée. Ne pas tenir compte des différences individuelles, c'est méconnaître la valeur individuelle des conditions physiologiques de chacun d'entre nous.

Dans le cas qui nous occupe, c'est une impérieuse nécessité, car si on n'y donne pas tous ses soins, les efforts éducatifs qu'on aura fournis par ailleurs risqueront de ne pas donner entière satisfaction.

Nous défendons les veilles, à plus forte raison les

spectacles qui peuvent exciter et impressionner l'enfant. Les scènes de ménage retentissent même sur son état moral et les parents soucieux d'une guérison complète doivent les éviter ou les dissimuler.

Dans l'alimentation, on aura soin d'écarter tout excitant : alcool, vin, café, thé. Les mets lourds, épais, indigestes, fatiguent l'estomac et retentissent sur l'état nerveux : chez tout enfant cette action peut se faire sentir, chez un prédisposé, elle s'exagère.

Nous demandons même (et pour cela ce n'est pas la théorie mais la pratique qui nous guide) que la viande soit donnée en petite quantité au repas du matin et que, dans la majorité des cas, on se contente le soir du régime lacto-végétarien. Enfin, il est un point capital dans l'hygiène et le traitement des anormaux, c'est l'hydrothérapie.

Souvent on se figure que tout est parfait quand on a distribué deux fois par semaine des bains-douches. Au point de vue de la propreté, c'est bien. Mais pour modifier l'excitabilité nerveuse, pour combattre la faiblesse irritable, c'est insuffisant. Dans les rares villes où il existe une pression d'eau permettant de donner une douche, il serait navrant que les écoles d'anormaux n'utilisassent pas cet excellent moyen d'action.

La douche froide ou fraîche, en jet brisé ou en pluie mobile, portant d'abord sur les pieds et les mollets, sur le dos, sans toucher la tête et la nuque est parfois tonique et calmante. En cas de besoin, une douche tiède peut exercer un rôle sédatif.

Nous avons suivi des écoliers de même type men-

tal, les uns soumis aux douches, les autres ne recevant aucun traitement hydrothérapique, et nous avons par expérience reconnu la valeur thérapeutique de ce système.

On nous objectera peut-être, et on nous a objecté que l'école n'a pas à s'occuper de ces questions et que la famille seule a qualité pour appliquer ce traitement. Qu'on n'oublie pas que, pour des motifs variables la famille met souvent peu d'empressement à s'occuper de ces soins hygiéniques, qu'on peut même appeler curatifs dans certains cas : aussi estimons-nous que le rôle de l'instituteur d'une classe spéciale est de leur rappeler l'utilité des soins d'hygiène. Nous supposons en effet que les éducateurs actuels ou futurs des enfants anormaux ne sont pas de cette école qui prétend que le médecin a peu à faire pour leurs élèves.

Ce volume ne traite qu'incidemment des questions médicales, mais nous tenons à rappeler le rôle important de la médecine sans laquelle les efforts éducatifs menacent d'être nuls ou incomplets et nous nous permettons d'ouvrir une parenthèse pour en tracer sommairement les indications que nous traiterons un jour dans un volume spécial.

Avant de commencer toute instruction, il est utile de rechercher la cause ayant amené une infirmité des centres nerveux pour la combattre. Certes la médecine est impuissante devant certaines lésions, d'autant plus que souvent l'enfant est amené trop tard au médecin qui aurait pu exercer une action curative. Mais il existe de nombreux cas contre lesquels la médecine est armée et efficace : par exemple, on

s'apercevra que l'écolier est sujet à des crises méconnues et souvent curables, qu'il a un arrêt de développement par suite d'insuffisances glandulaires, qu'il a une dépression nerveuse liée à une maladie générale. Dans ces cas, une action médicale est bienfaisante. Et, s'il ne peut atteindre la cause première, le médecin peut atténuer des états morbides, des défectuosités qui, sans être la cause principale d'une infirmité intellectuelle, en sont la cause adjuvante, l'agent provocateur. Que l'on corrige les défectuosités sensorielles, que l'on enlève les végétations adénoïdes, que l'on combatte les troubles gastriques ou intestinaux, que l'on s'oppose à l'ingestion de boissons alcooliques, et l'on sera étonné de voir certains élèves classés d'abord dans les arriérés profonds se rapprocher de la normale et faire des progrès rapides.

Ce sont là des faits qu'on ne peut nier à moins d'être de mauvaise foi.

II

ÉDUCATION CORPORELLE

Avant d'apprécier définitivement le degré d'arriération d'un écolier, il est prudent de faire la part de l'influence des défectuosités des organes des sens : il serait déplorable d'y manquer.

A un point de vue général, les sens, quels qu'ils soient (le sens musculaire aussi bien que le sens

visuel) fournissent des aliments à l'intelligence. Celle-ci ne peut s'exercer à vide et ses premières acquisitions sont demandées aux organes des sens. Supposons que notre cerveau ne puisse percevoir par le toucher, la vue ou l'audition, certaines qualités visibles, palpables et sensibles des objets : nos conceptions seront fausses et nos raisonnements défectueux. C'est ce qui survient chez les anormaux. Que de fois n'avons-nous pas constaté à quelle pauvreté sont réduites les idées des déshérités privés de plusieurs ou même d'un seul sens!

Dès qu'un sens présente quelque défectuosité, l'intelligence s'en ressent et, chez un être mal doué, l'anomalie mentale se développe outre mesure.

L'éducation générale du corps est la préface de l'éducation des sens. Son premier but est d'assurer à l'enfant une santé robuste et un développement régulier conforme aux lois de la physiologie et de la croissance.

Son deuxième but est de surveiller le développement des fonctions en évitant leur surexcitation et leur affaiblissement.

Sur cette première assise on est à même d'obtenir le bon fonctionnement des organes des sens et leur finesse.

Sur cette double base, et la couronnant, une éducation intellectuelle et morale peut être solidement et utilement installée. Tous, nous savons que les fonctions psychiques ne prennent leur complet épanouissement que dans un organisme sain et plein de vigueur et qu'une fois développées, leur précision et leur activité sont d'autant plus parfaites qu'elles

sont soutenues par un ensemble d'organes plus solides et plus pondérés.

Pour y parvenir, l'enfant sera soumis à une gymnastique méthodique qui, tout en assurant l'harmonie de ses mouvements corporels, retentira sur son cerveau et aidera à son développement et à son équilibre.

Cette relation des coordinations musculaires avec l'intelligence est actuellement bien démontrée. Peut-être son mécanisme n'est-il pas absolument précisé : il est vraisemblable qu'au cours de l'évolution individuelle le développement cérébral dépend de la mise en activité des portions de l'organisme qui sont en rapport avec ses différents territoires. Telle partie du cerveau qui commande les mouvements de la main recevra des mouvements imprimés aux muscles qu'elle gouverne des excitations incessantes hâtant son développement. Les mouvements musculaires sont ainsi des excitants cérébraux.

Si un centre cérébral est lésé ou gêné dans son développement, l'éducation de mouvements musculaires correspondants peut rétablir l'équilibre. Telle est la théorie : mais, ce qui est certain, c'est que les mouvements commandés mettent en jeu l'activité cérébrale. L'encéphale livré à lui-même peut rester inerte : si la gymnastique l'excite et si on exige des mouvements équilibrés, réguliers, synergiques et précis, il en résulte la pondération, la discipline, l'harmonie des fonctions cérébrales.

Pour l'obtenir, l'écolier anormal fera donc chaque jour, pendant un temps plus ou moins long, selon son degré d'entraînement (car il est urgent de ne jamais

provoquer la fatigue) des mouvements précis, coordonnés, méthodiques, cadencés avec ensemble, tandis qu'une musique ou des gestes en marqueront le rythme.

Dès le début, on aura soin de faire comprendre aux enfants leurs mouvements, de les leur décomposer et de leur faire décomposer ; suivant l'expression courante, ils doivent sentir leurs mouvements, en avoir la sensation musculaire au moment où ils l'exécutent. De plus, ils doivent apprendre à diriger, à coordonner leurs mouvements d'après cette sensation.

Les exercices cesseront, recommenceront, changeront, conformément aux commandements donnés ou à des signaux variés mettant en jeu leur attention.

La pratique démontre et l'utilité et le succès de cette gymnastique. Elle discipline les mouvements, elle stimule l'attention, elle développe l'aptitude à l'imitation. Les mouvements réguliers et rythmiques agissent sur l'intelligence : la précision mentale est connexe à la précision musculaire. Sous l'influence de cette éducation des mouvements naissent des habitudes d'ordre, de régularité, de décision dont les effets survivent aux exercices. Toutes les mentalités en bénéficient à condition qu'on sache adapter les exercices aux nécessités individuelles.

L'instable, dont la mobilité intellectuelle va de concert avec la mobilité physique, se discipline au physique comme au moral. L'attention devient plus fixable, l'intelligence plus disciplinée, les impulsions moins fortes. Les mouvements réguliers et rythmés ont un effet tempérant.

Les asthéniques sont sûrement excités par des

exercices convenablement choisis : l'imitation aidant, l'effort est moins pénible et devient habituel.

L'arriéré enfin, dont le retard intellectuel est lié à un retard de l'évolution cérébrale, s'améliore par suite de l'excitation des centres correspondant aux mouvements. Sa volonté et son attention mal développées, et dont le pédagogue a tant de peine à exciter l'activité, sont sollicitées par la combinaison de mouvements judicieusement gradués.

Enfin, tous les écoliers nerveux bénéficient de cette éducation musculaire bien comprise : elle les assouplit, les rend plus malléables et, en provoquant par instant une obéissance d'abord inconsciente, on voit celle-ci devenir habituelle, automatique, réflexe, naturelle.

Nous l'avons fait observer et nous y revenons encore : les mouvements doivent être soigneusement choisis et ne pas être adoptés sans une réflexion sérieuse.

Chaque type mental demande une action différente et c'est une grossière erreur de soumettre tous les groupes aux mêmes exercices. Que de fois, aussi bien en France qu'à l'étranger, avons-nous constaté le peu de méthode présidant au choix des exercices ! Que de fois nous nous sommes aperçus que les éducateurs enseignaient cette gymnastique empiriquement, machinalement et non en connaissance de cause.

Cette gymnastique est notablement différente de certaines gymnastiques scolaires que nous voyons

encore utilisées dans nos écoles : pour un normal, la faute est légère ; pour un anormal, elle est grosse de conséquences.

Enfin qu'on ne confonde pas cette gymnastique éclectique et adaptée aux particularités individuelles de la mentalité et du caractère, avec la gymnastique dite suédoise. Celle-ci peut être excellente pour développer un muscle ou un groupe de muscles, mais elle ne se préoccupe pas suffisamment de l'harmonie générale et de son retentissement sur le système nerveux. Trop machinale, trop analytique, elle n'est pas synergique, et, de ce fait, elle ne présente pas la valeur hygiénique, physiologique et virile de notre éducation physique. Et, chose grave, dans le cas particulier de l'éducation des anormaux, elle n'a pas le pouvoir de retentir sur l'intelligence et le caractère.

La technique de la gymnastique des anormaux mériterait de nombreux développements que nous ne pouvons envisager ici. Par exemple, on doit se demander à quel moment commencer la gymnastique ? Malgré son utilité, elle ne doit amener que peu de fatigue : or, il est aussi lassant de faire certains mouvements que d'exercer son intelligence. Quand un écolier entrera dans une école de perfectionnement, il sera donc logique de peser le pour et le contre : le principe d'individualisation est toujours de mise.

Dans les mouvements d'ensemble le rythme doit être marqué par une musique, ou même un simple geste. En tout cas, la musique doit être douce et peu bruyante : nous déplorons les musiques retentis-

santes qui excitent le sujet et vont à l'encontre du but poursuivi.

Pour arriver à la perfection des mouvements, les élèves peuvent et doivent être exercés individuellement, mais, à ce point de vue, leur instinct naturel d'imitation est un puissant adjuvant et, en plaçant par un procédé quelconque, les élèves les plus entraînés devant les novices et les maladroits, on fournit un modèle à imiter et cela sans fatigue.

A côté des exercices musculaires, il faut faire la place aux jeux. Ceux-là ont une valeur éducative bien connue : ils sont bons pour donner des qualités de vivacité, d'adresse, de souplesse, d'entrain, de persévérance. En outre ils apprennent à surmonter les difficultés, à prendre un parti rapide, à être débrouillards.

De son côté, le maître ne doit pas non plus être impassible : il doit encourager les timides, diriger les uns, exciter les autres, modérer l'ardeur de quelques-uns : tout jeu violent sera écarté ou surveillé de manière à ce que certains impulsifs, sous l'excitation du plaisir, n'abusent pas de la faiblesse de quelques-uns de leurs camarades.

III

ÉDUCATION DES SENS

Les sens doivent être soumis à des exercices spéciaux répétés avec fréquence jusqu'à ce que la perfection relative ait été acquise.

Ces exercices peuvent être variés à l'infini : nous en donnons quelques-uns empruntés en grande partie à ceux que Rouma a indiqués dans un excellent travail qu'il avait écrit pour notre revue *l'Éducateur moderne.*

Éducation de la vue :

1° Coller sur des cartons des gravures (de préférence coloriées). — Découper les cartons en 2, 4, 8 parties égales. — Les mélanger. — Reconstituer des images que l'enfant a pu voir complètes. L'exercice se fera de mémoire ou d'après modèle.

2° Avoir des échantillons d'étoffes ou de papiers de tapisserie en double. — Donner à chaque élève une série double, mélangée. — Faire assortir les échantillons : *a*) retrouver les deux morceaux identiques ; *b*) grouper les papiers ou les étoffes semblables.

Naturellement, dans l'emploi de ces exercices, il appartient au maître d'entraîner les élèves et d'entretenir leur ardeur en provoquant l'émulation et en amusant.

Remarquons en passant que ces exercices des sens sont des exercices d'attention et que tous les efforts doivent tendre à développer les différentes attentions.

Pour ne parler que du sens visuel, ne savons-nous pas combien son éducation rend de services dans l'instruction scolaire. « La lecture et l'orthographe ne sont-elles pas essentiellement basées sur la différenciation et la fixation d'impressions visuelles » (Rouma). Pour y parvenir, on commence donc par exer-

cer l'attention de l'élève sur des objets connus ; par exemple, on montre en classe une série d'objets : après avoir distrait les élèves durant quelques instants, on retire un des objets et les enfants doivent indiquer la chose disparue. On peut ainsi en enlever deux, trois et plus et les faire retrouver par chaque enfant. Cet exercice n'est nullement fatigant et plaît beaucoup.

Dans le même ordre d'idées, voici encore deux exercices excellents. Plusieurs objets : un canif, une enveloppe, un encrier, une plume, un livre, sont disposés dans un ordre donné : on en change l'ordre et ce changement doit être découvert ; ou bien on dessine au tableau le schéma d'un soldat, puis, les enfants s'étant retournés, on ajoute des détails : épaulette, galon, pompon, sabre, ou l'on en retranche. Les élèves regardant à nouveau, doivent rapidement indiquer la transformation.

Ces détails peuvent sembler puérils, mais ce sont en définitive ces petits moyens répétés qui donnent de grands résultats. Nous pourrions citer des enfants que leur inattention empêchait d'apprendre à lire : soumis quelques semaines à ces exercices (la lecture ayant été délaissée complètement), ils ont acquis un degré d'attention qui leur a permis d'apprendre rapidement leurs lettres, d'épeler et de lire.

Pour développer le sens chromatique, nous recommandons les occupations suivantes :

1° Classer des perles de mêmes couleurs, des écheveaux de laines, des étoffes, des papiers.

2° Mettre ensemble des objets différents présentant une même couleur.

3° Mettre dans des flacons des eaux coloriées (couleurs végétales qui ne déposent pas) allant de la teinte la plus claire à la couleur la plus foncée et les faire classer en une gamme.

4° Faire jouer au domino de couleurs imaginé par Bourneville et Boyer.

5° Confectionner des objets divers en perles en suivant un rythme dans le choix de la couleur des perles employées.

Notons en passant que ces exercices sont excellents pour des enfants normaux : il serait désirable qu'ils soient utilisés dans toutes les écoles primaires, où le sens de la vue est bien à tort considéré comme parfait chez tous les élèves.

Éducation du sens auditif :

1° L'enfant, les yeux bandés, doit désigner la direction d'où est venu un appel. Il doit reconnaître à la voix ses différents condisciples. Il doit pouvoir indiquer si la voix qui l'appelle est éloignée ou rapprochée (Plus tard, de combien de pas, de mètres ?).

2° Reconnaître au son la matière des objets remués ou qu'on laisse tomber : objets en bois, verre, carton, papier, fer, plomb, cuivre, etc.

3° Reconnaître au son les pièces de monnaie.

4° Habituer les enfants à distinguer un bruit au milieu de plusieurs autres.

5° Faire reproduire un rythme exécuté par le maître au moyen d'une règle frappant sur un corps dur. — Faire retrouver des airs populaires en indiquant simplement leur rythme.

Éducation de la parole :

Cette éducation ne doit pas être laissée de côté. Parler correctement est nécessaire à une bonne adaptation sociale, et tout écolier doit parler clairement et savoir, comme le dit M. Kéraval (1), se faire entendre, se faire comprendre et se faire écouter.

Un être qui parle mal, qui bredouille, qui a des défauts de prononciation (zézaiement, chuintement, blésité, etc.) semble ridicule et quelque peu bêta, serait-il fort intelligent. C'est peut-être un amoindrissement purement objectif ; en tout cas, c'en est un.

Un anormal qui s'exprime mal semble encore plus anormal, et si l'on se contentait d'une appréciation rapide, très souvent on se laisserait influencer par cette défectuosité au point de ranger le sujet dans un degré plus inférieur qu'il ne l'est, en réalité.

Malheureusement, les troubles de la parole sont fréquents chez les écoliers anormaux : sur 333 arriérés, Rouma trouve 65 cas de blésité et 10 cas de bégaiement, au total 22,5 p. 100. La proportion est forte et mérite qu'on s'en occupe, d'autant plus que si le trouble de langage et le trouble mental sont engendrés par une même cause, le premier a, par sa présence, une tendance indéniable à perpétuer l'anomalie intellectuelle.

« L'enfant trouve, dans ses rapports avec ses camarades, les éléments nécessaires à son développement et à son perfectionnement mental ; le langage est le lien le plus intime et, par conséquent, un moyen indispensable de développement individuel et d'adap-

(1) *Manuel pratique de lecture et de diction.* Paris, 1906.

tation, si ce lien fait défaut, nul doute que l'intelligence ne s'en ressente. »

Le médecin recherchera donc l'origine de la parole troublée ; par une analyse soigneuse, il établira le groupe auquel correspond le trouble.

Est-ce une mauvaise élaboration des idées et des mots ?

Est-ce un défaut de transmission des idées aux organes chargés de les exprimer ?

Existe-t-il un défaut de coordination ? ou un défaut de prononciation ?

Suivant le cas, après avoir donné les soins thérapeutiques nécessaires, il fera pratiquer la série d'exercices orthophoniques utiles pour corriger la parole défectueuse : exercices respiratoires, gymnastique linguale, exercices psychiques, etc.

— Puisque nous parlons de la parole, nous sommes tout naturellement amenés à dire quelques mots du chant.

Le chant est une bonne occupation pour les enfants anormaux. Frœbel lui donnait une place importante dans ses jardins d'enfants et l'on connaît les points essentiels de son programme résumés dans ces trois mots : « l'image, le jeu, le chant ».

C'est peut-être donner à ce dernier une part trop prépondérante et nous préférerions, aussi bien pour les normaux que pour les anormaux, remplacer le chant par le rythme.

Toujours est-il que le chant exerce une influence excellente : il développe le sens auditif et il satisfait le goût de l'anormal pour la musique et les sons,

enfin, cela l'amuse. C'est une occupation aussi utile qu'agréable.

On devra donc entraîner l'élève à chanter juste, à conduire sa voix, à moduler un air : on veillera aussi (même dans les chants que l'enfant fera entendre en dehors de la classe) à ce que de mauvaises habitudes ne surgissent pas au cours des exercices vocaux. Les enfants en général, les nerveux et les instinctifs en particulier, ont une propension déplorable à confondre le chant avec le cri. Les sons émis peuvent être doux ou forts, ils ne doivent jamais être violents.

Éducation du sens olfactif:

1° Reconnaître à l'odorat seul : le café, la chicorée, le vinaigre, la bière, le pétrole, l'alcool, etc.

2° Débrouiller des mélanges de deux de ces produits en s'aidant uniquement de l'odorat.

3° Sentir des bouteilles qui ont contenu des liquides à odeur persistante.

Éducation du sens gustatif:

1° Reconnaître, par le goût, le café, le sucre, le sel, le poivre, la bière, etc.

2° Exercices sur les saveurs salée, sucrée, amère, aigre, au moyen de produits inconnus de l'enfant.

3° Exercices sur des produits ayant à peu près la même couleur : café moulu, chicorée en poudre — farine, sucre râpé, fécule, crème de tartre, etc.

IV

ÉDUCATION DE LA MAIN

Nous aurions pu rattacher l'éducation de la main à la gymnastique puisque, dans les deux cas, c'est le sens musculaire qui est mis en jeu : nous l'étudions en dernier lieu en raison de l'intérêt social que présente l'habiteté manuelle.

Ne perdons pas de vue en effet que tous les écoliers anormaux devront plus tard subvenir à leurs besoins, et qu'en raison de leur caractère instable ou de leur médiocre ou imparfaite mentalité, c'est une profession manuelle qui remplira le mieux ce but.

L'éducation manuelle est de la préparation professionnelle : c'est même son premier stade.

Par ailleurs, l'éducation manuelle et l'éducation du sens du toucher aident successivement au développement intellectuel. Un philosophe ancien aurait dit que l'homme était intelligent parce qu'il avait une main ; et, de fait, grâce à elle nous prenons connaissance des qualités essentielles des objets. Par le toucher nous contrôlons les données des autres sens en analysant les propriétés et les rapports des choses qui nous entourent.

C'est en ce sens que le degré de dextérité manuelle correspond sensiblement au degré d'intelligence.

Pour éduquer la main on occupera les écoliers à plier du papier, à découper des images, à assembler des pièces de bois découpé, à ajuster des caisses

démontables. Nous accordons aussi une grande importance à ce qu'un écolier sache planter ou arracher un clou, visser, faire proprement un paquet, etc.

Pour exercer l'habileté et la sûreté de la main, on peut faire viser une surface de plus en plus petite par un crayon. Ce sera d'abord un cercle plus ou moins large et, en dernier lieu, ce sera un simple point marqué par l'intersection de deux lignes.

Veut-on exercer le sens tactile, les exercices ne manquent pas. A titre d'exemple, en voici quelques-uns (Rouma) :

1° Une série de morceaux d'étoffe est attachée au tableau, l'élève, les yeux bandés, reçoit un morceau identique à l'un de ceux qui se trouvent dans la collection. Il tâte successivement ceux qui sont attachés et s'arrête quand il croit avoir découvert l'étoffe correspondant à la sienne.

2° Faire reconnaître au toucher seul, des objets divers placés successivement dans les mains de l'enfant.

3° Faire déterminer la matière touchée : bois, papier, étoffe, fer, marbre, etc.

4° Faire reconnaître au toucher des rondelles de diverses substances métalliques.

Les mains sont exercées à percevoir les formes par les quelques exercices suivants :

1° Dans une caisse où se trouvent un grand nombre d'objets différents, l'un est tâté par un élève ayant les yeux bandés. Cet objet est ensuite remis parmi les autres : il s'agit de le reprendre en ne s'aidant que du sens stéréognostique (Rouma).

2° Placer dans une boîte une série de cubes graduellement plus petits (ces cubes sont numérotés). Faire tâter l'un des cubes, puis le placer au milieu des autres. Toujours les yeux bandés, il s'agit de retrouver le cube tâté la première fois. — Le contrôle est facile, grâce au numéro marqué sur le cube. Des exercices semblables sont pratiqués avec des flacons de formes et de dimensions différentes, des briques, des balles, etc.

V

LE DESSIN ET LE MODELAGE. — ÉDUCATION COMBINÉE DE LA MAIN ET DE L'ŒIL

Nous devons maintenant parler de deux occupations ayant ce double avantage d'être utiles à l'éducation manuelle et à l'éducation visuelle : le modelage et le dessin.

Le modelage à l'aide de terre glaise est un moyen excellent pour assurer le fonctionnement des muscles les plus délicats de la main et des doigts : il nécessite des mouvements variés et nombreux, avec une certaine souplesse que rien ne peut remplacer. Permettant à la main d'apprécier les formes et les contours, il apprend à l'œil à comprendre les formes et à remarquer leurs imperfections.

Grâce au modelage, l'écolier peut obtenir la connaissance exacte de la forme des objets qu'il tente de représenter. Rouma estime (et nous sommes de

son avis, en ayant fait l'expérience) que le modelage est supérieur au dessin : car, par ce procédé l'enfant cherche plus vite que par le dessin à produire un travail d'imitation. Les formes modelées se rapprochent plus exactement de la représentation précise des objets. En effet, le travail de la terre étant plus concret et plus réel, permet mieux la comparaison avec l'objet imité : c'est l'objet lui-même qui est représenté, tandis que dans le dessin il existe forcément quelque chose de fictif et d'artificiel : un tour de main est nécessaire.

Si un enfant veut représenter une tête par le dessin, il fait un rond avec quelques traits indiquant le nez, les yeux, la bouche. Faites-le recommencer : le dessin sera le même, stéréotypé.

Représente-t-il cette tête par le modelage : il façonnera une boule et obtiendra finalement une forme plus vraie et plus exacte. Pour les anormaux, le modelage doit donc précéder le dessin ou tout au moins l'accompagner.

Le dessin a également une importance pédagogique qui ne peut être niée. Il éduque la main, l'assouplit, la subordonne à l'intelligence. Il doit surtout être fait d'après nature, mais nous nous refusons à écrire qu'il doit toujours en être ainsi.

Il faut être éclectique et ne pas oublier que certains sujets sont d'une maladresse remarquable et incapables de représenter un objet, si simple soit-il. A ces enfants il faut donner un peu de sûreté de main, le sens de la direction, en un mot faire exécuter quelques exercices préliminaires. Mais nous sommes parfaitement d'avis de recourir au dessin d'après

nature le plus vite possible. Le maître est toujours à même de choisir au début des objets simples, réguliers de forme, sans relief accentué : une feuille d'arbre, une clef, un crayon, un coupe-papier par exemple.

Certains éducateurs sont d'avis de laisser l'enfant dessiner spontanément. Ils font remarquer que le dessin spontané permet à l'enfant d'extérioriser ses pensées, que c'est pour lui un véritable langage et un langage spontané. Mais nous nous méfions du dessin spontané en raison de la tendance de l'anormal à reproduire constamment les mêmes formes et à ne pas observer. Nous ne l'admettons que si le maître indique des sujets nouveaux à traiter, laissant l'enfant les composer avec son imagination, ou avec sa mémoire.

Ces quelques notions indiquent combien l'éducation des sens est une partie de l'éducation mentale.

Le dessin et le modelage notamment servent, on le voit, à développer la faculté d'observation en forçant à analyser les formes, en faisant rechercher la direction respective des lignes : ils servent aussi à développer l'esprit de comparaison puisqu'il faut constamment rapprocher l'objet et sa représentation.

VI

LA CORRECTION DES TICS

Nous aurions pu parler de cette question à propos de l'éducation du sens musculaire ; néanmoins les conditions dans lesquelles survient le tic nous autorisent à en dire quelques mots dans un paragraphe spécial.

A l'école de perfectionnement on doit traiter spécialement les tics auxquels l'anomalie mentale prédispose : nous dirons même qu'elle les fait naître. Le tic, pour apparaître et persister, a besoin d'un substrat mental particulier : même chez un tiqueur réputé intelligent, la volonté est débile, l'attention faible, l'émotivité marquée. Toujours on note du déséquilibre mental et un manque absolu de pondération. C'est là ce qui permet et entretient le tic. L'écolier mentalement anormal n'a-t-il pas cette mentalité au maximum? C'est un terrain tout préparé à l'éclosion des tics, dont la multiplicité et la ténacité constituent parfois ce qu'on appelle la maladie des tics.

Pour les réprimer, on agira sur le trouble moteur, mais auparavant, nous ne disons pas parallèlement, on traitera la défectuosité mentale qui en est la cause essentielle. La discipline psycho-motrice (tel est le nom donné à l'ensemble du traitement) se compose :

1° D'une discipline des mouvements tendant à immobiliser les muscles atteints au moyen d'attitudes

variant suivant le siège du tic et qui sont indiqués par le médecin ayant au préalable analysé avec soin la forme du mouvement convulsif;

2° D'une discipline psychique ayant pour objectif de développer le pouvoir frénateur de la volonté ; mais cette discipline ne peut émaner que d'un cerveau suffisant ou rendu suffisant : chez un arriéré, il faut donc une action pédagogique préalable, si l'on ne veut pas marcher à un échec. Chez un instable, il faut obtenir de la pondération, une discipline et une coordination des mouvements avant d'agir sur un mouvement anormal limité.

Cette remarque est importante : assez souvent des praticiens s'occupant spécialement de la correction des tics ont des insuccès et des récidives sans pouvoir en donner une explication sérieuse. Parmi ces cas, il en est quelques-uns dont l'insuccès s'explique : la discipline psychique n'est possible qu'à la condition qu'il y ait un état mental suffisant pour profiter de l'action ordinairement employée. L'infantilisme mental et la débilité de la volonté ont des degrés : or, chez un arriéré, le taux de l'intelligence n'est pas assez élevé, pour que les procédés applicables au commun des gens donnent des résultats. Force est donc au préalable de traiter la déficience par un traitement médico-pédagogique et de faire évoluer la mentalité jusqu'à ce que la méthode soit à même de réussir.

*
* *

Pour terminer, nous prions de remarquer qu'en parlant de l'éducation physique et physiologique,

nous avons été perpétuellement amenés à parler de l'éducation de l'intelligence. Ceci prouve que l'éducation de l'enfant forme un bloc que nous fragmentons uniquement pour pouvoir l'étudier.

Tout exercice des sens se double d'un exercice de l'attention et il existe entre toutes les fonctions de notre organisme, des plus inférieures aux supérieures, une solidarité qu'il serait anti-scientifique et anti-pédagogique de mettre en doute. Si des éducateurs ou des psychologues ont de la peine à saisir ces relations, qu'ils se contentent de constater leurs effets pratiques : tout procédé éducatif qui méconnaîtrait ce principe serait frappé de stérilité.

L'éducation physique et physiologique est liée également à l'éducation professionnelle dont l'éducation manuelle est le premier stade. D'ailleurs l'école de perfectionnement ne peut pas se désintéresser de la question de l'apprentissage.

Si un anormal psychique sort de l'école sans avoir de métier en main, ni sans être préparé sérieusement à un apprentissage les efforts éducatifs peuvent être stériles. Tant que la croissance n'est pas terminée, l'anormal n'est qu'un convalescent dont le système nerveux est encore fragile et qui ne doit pas être livré aux dangers de l'inactivité.

C'est là un principe que trop d'éducateurs méconnaissent ; ils oublient trop qu'une affection du système nerveux est longue à se guérir (1) et que le

(1) Comment ne pas s'étonner de voir affirmer, comme récemment au Sénat, le succès d'un système fonctionnant depuis deux ans à peine !

terme de la croissance doit être atteint avant d'affirmer les succès.

Si on ne se préoccupe pas de l'apprentissage (et pour notre part nous n'y voyons aucun inconvénient, au contraire) il est tout au moins facile dans une école de perfectionnement d'apprendre aux enfants à faire de la vannerie, du treillage, de la menuiserie simple. Les filles seront utilement exercées à de la couture, au tissage, au tricot, à habiller les poupées, etc., etc.

Toute acquisition du côté des organes sensoriels doit avoir une application pratique utile, et ne servira pas seulement à « faire mousser » les élèves et à étonner les visiteurs non prévenus ; si l'apprentissage n'est pas fourni à l'établissement, le maître ne doit pas oublier que ses efforts auront un couronnement en d'autres mains que les siennes.

CHAPITRE III

ÉDUCATION DE L'IMAGINATION

Croissance de l'imagination. — Les troubles de l'imagination. — Comment réformer l'imagination.

L'imagination est, de toutes nos facultés, la plus vivante et souvent la plus difficile à connaître, à cause de sa mobilité même. Il importe cependant d'en surveiller attentivement la croissance, surtout chez les anormaux, pour qui elle présente presque toujours, à des degrés divers, des troubles ou des maladies. L'éducateur doit les réformer : mais comment compter sur l'efficacité de ses procédés pédagogiques s'il néglige de regarder d'où proviennent ces tares, comment elles s'agrandissent, et de quels moyens nous disposons pour les guérir.

Avant d'aborder ce que l'on pourrait appeler la thérapeutique de l'imagination chez l'enfant, il faut chercher à expliquer d'où proviennent ses malformations et quels troubles de croissance peuvent leur

donner naissance. L'éducateur d'enfants anormaux devra donc étudier :

1° La croissance de l'imagination ;
2° Ses déformations et ses arrêts ;
3° L'éducation de l'imagination.

I

CROISSANCE DE L'IMAGINATION NORMALE

L'imagination est la faculté de se représenter les choses par des éléments sensibles, ou, selon la pittoresque expression de Bonaventure des Periers, « l'art de phantasier en soi-même ».

Toutes nos facultés naissent, croissent et déclinent : plus que toute autre, l'imagination a ses grandes et ses petites périodes de croissance, ses arrêts et ses déchéances, que l'éducateur doit connaître grâce à des points de repère pris sur l'écolier normal. C'est en étudiant le développement de l'imagination chez l'enfant normal, qu'il en reconnaîtra les vices de croissance chez l'anormal et trouvera les moyens d'y remédier.

A l'origine, l'imagination de l'enfant est purement représentative et ne diffère des sens, selon le mot de Malebranche (1), que du plus au moins. Nos images, sous toutes leurs formes, prennent leur source dans nos sensations : l'imagination se borne d'abord à reproduire ce que nos sensations lui ont

(1) *Rech. de la Vérité ; de l'Imagination*, III, I, § 5.

dessiné. C'est son premier degré : elle y est entièrement passive. Peu après, au degré immédiatement supérieur, une certaine activité commence à modifier les éléments fournis par les sens ; elle en fait des représentations plus générales, et devient alors constructive ou généralisatrice : c'est le second degré. Au troisième, développant encore plus d'activité, elle cherche à se libérer de plus en plus de la tutelle des sens, qui représente l'élément passif, et devient l'imagination créatrice.

Pour être complète et normale, l'imagination de l'enfant doit s'élever successivement et régulièrement du premier au troisième degré : toute rupture de cet ordre constitue une anomalie. L'enfant, dirait un métaphysicien, commence par être sensualiste : il devient ensuite conceptualiste (tout en conservant le sensualisme) et n'arrive à l'idéalisme qu'au terme de son développement. Et si l'un ou l'autre de ces étages, en se développant trop, écrase les autres, l'enfant souffre d'une anomalie de l'imagination.

La croissance normale se fait par superposition de ces trois formes : mais cela ne signifie pas que l'imagination représentative doive s'arrêter quand la généralisatrice commence à fonctionner, ni que celle-ci ne puisse entrer en exercice avant que la précédente atteigne l'état adulte. Ce triple développement est souvent mêlé.

Le tout petit enfant généralise déjà et se fait des créations ; mais elles ne valent rien, parce que son imagination représentative, incomplètement développée, ne lui fournit que des matériaux encore trop

imparfaits pour une construction ou une création correspondant à la réalité. Ce n'est, à ce degré, que jeu et chimère, et si l'enfant en restait là, il serait un anormal quoiqu'il eût atteint le degré de l'imagination constructive, puisque celle-ci (comme nous le verrons plus loin) s'exercerait à vide.

Nos généralisations n'ont de valeur que si l'imagination représentative est suffisamment et normalement développée. Et de même l'imagination créatrice, chez les enfants dont la croissance anormale empêche l'imagination représentative d'arriver à son plein développement, se trouve radicalement faussée. En fonctionnant dans ces conditions, elle ne peut donner que des produits difformes ou incomplets.

Avant d'en aborder l'étude, exposons plus en détail comment grandit et se forme l'imagination normale.

Chez l'enfant, l'imagination se développe d'abord comme chez les animaux supérieurs, et, quand on veut en trouver les premières assises, il faut aller jusqu'aux plus basses couches de notre vie mentale.

1° Romanes distingue, chez les animaux, trois degrés, qui tous ensemble correspondent sensiblement à la période représentative de l'imagination infantile. L'imagination de l'animal commence d'abord par lui représenter l'objet absent, grâce à la reviviscence provoquée par le retour total ou partiel de la sensation de cet objet ; à un degré au-dessus, l'animal devient capable d'imaginer cet objet hors de sa sensation propre et simplement sous l'influence

d'une sensation analogue ; plus développée encore, l'imagination reproduit la représentation de l'objet à l'aide d'éléments épars, comme il arrive dans les rêves, chez l'animal comme chez l'enfant.

2° C'est à ce degré, que l'imagination de l'enfant devient constructive et commence à combiner ; elle atteint alors cette région intermédiaire qui s'étend de l'imagination passive à la créatrice. L'histoire de cette période transitoire serait longue « si l'on voulait recueillir toutes les formes hybrides, faites en partie de souvenirs, en partie des groupements nouveaux qui sont à la fois répétitions et constructions (1)».

Nous n'avons pas à redire ici quel est le mécanisme de ce travail, qui consiste essentiellement à réduire le nombre de nos représentations à mesure que des sensations nouvelles viennent en augmenter la quantité (2). Mais nous verrons plus loin que si les matériaux sont imparfaits et les sensations faussées, le travail de cette forme de l'imagination le sera aussi, et que les généralisations de l'enfant seront celles d'un petit anormal arrêté dans son développement intellectuel. Conçoit-on, en effet, combien serait surchargé l'esprit d'un enfant incapable de simplifier en généralisant, et qui conserverait, sans aucune réduction, toutes les représentations particulières accumulées par toutes ses sensations? C'est d'ailleurs cette réduction des éléments représentatifs qui rend possible le travail de l'imagination créatrice.

(1) Ribot, *l'Imagination créatrice*, p. 89. Paris, F. Alcan.
(2) *L'Image mentale*. Paris, F. Alcan, 1903, p. 85.

3° L'activité créatrice de l'imagination, dont le rôle est si considérable chez certains anormaux, est la plus dégagée des sens : elle émerge peu à peu, par évolution, de la simple reproduction, en suivant les diverses étapes que nous venons d'indiquer : c'est d'abord un état semi-passif, semi-actif, une période d'apprentissage où elle apprend à créer à son tour, « au lieu de se borner à accepter ce que lui fournissent les sens. Partie de là, développée par étapes successives jusqu'à sa forme parfaite, elle devient la faculté maîtresse et la plus haute forme du développement intellectuel ». Là, elle peut, selon l'influence des éléments sensoriels, prendre l'une ou l'autre des deux directions diamétralement opposées : se développer dans le monde des chimères, hors de la réalité, dans le domaine de la poésie et de la fantaisie ; ou s'attacher à la réalité et se développer dans le monde du réel (1).

Sa direction dans l'un ou dans l'autre sens déterminera l'orientation de la vie.

Dans le premier cas, l'enfant tendra à réaliser l'idéal des poètes, des théoriciens et des rêveurs ; il appartiendra, dans le second, au groupe des hommes de réalisation, bien adaptés au milieu où ils vivent et capables, grâce à cette adaptation, d'y bien employer leurs facultés.

Au reste, sous toutes ces formes, c'est toujours la même imagination qui se développe : mais il faut, pratiquement, l'étudier comme si elle était composée de parties diverses, dont chacune, quand la croissance

(1) Th. Ribot, *l'Imagination créatrice*, p. 86, 98.

est normale, arrive par ces degrés et après bien des années, à la forme adulte. Ce que produit l'imagination créatrice avant que les autres ne soient développées, ne peut être que rudimentaire et informe.

En outre, toute bonne croissance étant, comme nous l'avons fait remarquer au début, œuvre de stratification régulière, de superposition d'étages, l'imagination de l'enfant ne fonctionnera bien que si les assises de ces trois fonctions sont bien établies, si l'un des côtés ne l'emporte pas sur les autres, et si elle n'est, en un mot, ni trop passive, ni trop créatrice, ni trop généralisatrice. Trop passive, elle resterait l'esclave des sens et par conséquent incapable de faire des combinaisons nouvelles ; trop créatrice, elle se perdrait dans les chimères sans tenir assez compte des représentations de la réalité, etc. Ajoutons que l'enfant normal ne doit avoir l'imagination ni au-dessus ni au-dessous de l'âge de ses autres facultés.

— A quelles périodes du développement général de l'enfant correspond chacune de ces imaginations ? Vers quel âge apparaît chacune d'elles ?

La délimitation est difficile, surtout pour la première période : comment fixer, chez un sujet aussi difficile à observer que le petit enfant, l'âge où il passe des représentations purement passives à des images plus ou moins généralisées ? Et comment trouver des points de repère précis, alors que les diverses formes chevauchent les unes sur les autres, s'imbriquent et se mélangent ? Les dates que nous allons donner ne peuvent donc être qu'approximatives.

La période purement représentative commence à la naissance, et se reconnaît à ce que l'enfant prend l'habitude de réagir de la même façon à des excitations sensiblement identiques venues des mouvements maternels, de sa position, des influences atmosphériques, etc. (1). Elle est la seule forme tant que le petit enfant ne commence pas à transposer à d'autres objets, le résultat de ses représentations antérieures ; dès qu'il le fait, cette forme passive n'est plus seule à s'exercer, et l'activité constructive commence à entrer en jeu, conjointement avec la précédente : c'est le début de la période de généralisation. Tous ceux qui ont étudié le développement mental de l'enfant ont noté que ses essais de généralisation apparaissent longtemps avant le moment où ils pourront être pratiquement utilisables.

C'est vers l'âge de 3 ou 4 ans que Th. Ribot place les débuts de la forme créatrice de l'imagination. Cette date concorde précisément avec la période où commence à diminuer rapidement la montée de croissance du cerveau infantile (2). A ce moment, l'enfant ne se borne plus à accumuler les images ou de simples réminiscences : il commence à réaliser des combinaisons autonomes, qui dépassent les simples généralisations. La période précédente avait été marquée par une croissance cérébrale intense et un emmagasinement considérable d'images mentales correspondant au développement de l'organisation des sens ; ce qui domine ensuite, c'est l'effort dans

(1) Cf. *Premiers mouvements d'enfant*. Congr. de Psychol. Paris, 1900, p. 239.

(2) Donaldson. *Growth of The Brain*, p. 105.

lequel il doit vivre pour adapter ses conceptions aux conditions de l'enfance et se préparer au milieu social où il doit penser et agir. King a bien montré la façon dont se forme ce côté pratique de l'imagination chez l'enfant et comment celui-ci y dirige les représentations qui peuplent son imagination C'est à ce moment qu'il apprend à prévoir.

Il ne suffit pas, en effet, pour que l'enfant se développe normalement, qu'il sache combiner les éléments que lui donnent les sensations, les représentations du monde extérieur ; il faut encore que celles-ci soient adaptées au milieu où il vit et qu'il puisse s'en servir dans la pratique de la vie.

Ce travail de mise au point dont King a très bien su analyser le mécanisme, est nécessaire à l'imagination de l'enfant. Avant la troisième année (1), l'enfant ne peut avoir d'autre façon de s'adapter au monde extérieur que celle qui convient aux esprits encore peu développés et aux peuples primitifs : c'est l'époque des affabulations mythiques, où l'enfant développe ses images, mélange le produit de ses sensations, de ses conceptions ou de ses créations, sans examiner si elles correspondent ou non à la réalité : il peuple de ses fantômes, au sens primitif du mot, le monde où il vit au milieu de nous. Mais aussitôt que grâce au développement de son organisme mental, ses images se rapprochent davantage de l'état adulte et deviennent plus exactes, il s'aperçoit du désaccord entre la réalité et les représentations qu'il se for-

(1) King, *Psychol. of Child*, pp. 174-75. University of Chicago, 1903.

geait ; ce désaccord lui apparaît surtout lorsqu'il veut exercer son activité et agir. Il a conscience d'être inhabile à se représenter les choses comme elles sont. Cette constatation déprime certains enfants qui s'arrêtent, et, selon l'expression de King, « s'assoient à terre », excédés, pour laisser ce bête de monde tel qu'il est; d'autres, au contraire, trouvent dans cette constatation une excitation à se construire — hors du réel — un autre monde où leur imagination puisse se développer à son aise.

Cette interprétation a bien des chances d'être exacte : n'y a-t-il pas aussi une relation de l'imagination avec le tempérament apathique de certains enfants, le caractère emballé et utopiste de certains autres.

L'enfant normal ne doit tomber ni dans l'un ni dans l'autre de ces défauts : à mesure qu'il aperçoit mieux l'insuffisance de ses représentations du monde extérieur, il s'efforce de les rectifier et de les accorder avec la réalité : en cela consistera, durant toute cette période de transition, la croissance normale de son imagination : il accordera son activité avec les conditions du monde où il vit.

Vers 4 ou 5 ans, l'enfant normal arrive à ce qu'il y a d'essentiel dans les coordinations psycho-motrices : il sait alors diriger ses images motrices et adapter ses sensations; et, maître de l'essentiel dans ses mouvements, il ne lui reste qu'à les adapter plus finement ou plus exactement à son milieu. Cette période dure jusque vers la septième année, où ses images, jusque-là mobiles et fugitives, prennent une forme plus stable, sinon définitive (car l'image ne se fixe

jamais), et deviennent en quelque sorte adultes et autonomes.

C'est une transformation décisive : il importe d'en souligner toute l'importance, et l'éducateur la doit connaître aussi bien que celle de l'adolescence. Après les observateurs du dix-huitième siècle, Jastrow l'a constaté d'une façon précise en montrant que les aveugles dont la cécité est antérieure à la septième année perdent peu à peu leurs images visuelles et les restes de leurs sensations optiques : au contraire, ceux qui ont vu jusqu'à cette période conservent leurs anciennes images visuelles et s'en servent encore pour leurs opérations mentales.

Après cette transformation, qui l'a rendue adulte, l'imagination en subira d'autres à l'époque de l'adolescence et à l'entrée dans la jeunesse. L'élément rationnel que, dès les premières manifestations de l'imagination, l'éducation familiale lui opposait pour la réfréner, prend une influence de plus en plus grande. La réflexion, à son tour devenue adulte, influe sur le travail imaginatif et tend à le diriger : c'est alors l'individu lui-même, et non plus, comme dans la première enfance, le milieu ou les parents qui s'opposent aux libres fantaisies de l'imagination. Elle n'est ni annihilée, ni, comme on le prétend parfois, étroitement réduite, mais endiguée, canalisée, spécialisée vers le but assigné par l'individu qui choisit alors sa fonction et son rôle social.

Si nous voulions compléter cette rapide histoire de l'imagination, il faudrait montrer maintenant, ses formes passives ou reproductives continuant de

fonctionner à tous les âges de la vie, malgré les atténuations de la vieillesse ; son activité créatrice, s'éteignant peu à peu chez tous ceux que l'âge amène à ne plus penser par eux-mêmes, tandis qu'elle continue chez les privilégiés de s'adapter sous toutes ses formes aux lois de la raison et de la vie sociale, et, cessant d'être une pure imagination créatrice. « devient une forme mixte qui produit des inventions réalisables, durables, marquant un progrès dans les arts, les sciences, l'industrie, la politique... (1) ». Il faudrait enfin décrire ce que devient l'imagination chez le vieillard qui refait en sens inverse le chemin parcouru au début de sa vie, s'enferme dans ses rêveries personnelles, comme l'enfant dans ses mythes ou dans ses fables, combine ses images dans sa solitude, loin des contingences où vivent ceux qui agissent et sans examiner les moyens de réaliser ce qu'il imagine, parce que la perception de l'extérieur et le sens du réel, qu'il eut dans son enfance tant de peine à acquérir, faiblissent en lui comme tout le reste.

L'imagination d'un enfant peut donc devenir anormale soit parce qu'elle s'arrête de croître, soit parce qu'elle se développe mal, soit enfin parce que l'un de ses côtés étouffe les autres. Dans le premier cas, l'imagination anormale souffre d'une atrophie totale ou partielle; dans le second et le troisième cas, elle reste déformée et par conséquent incapable de fonctionner régulièrement. L'étude de ces diverses maladies forme ce que l'on pourrait appeler la pathologie de l'imagination.

(1) Th. Ribot, *loc. cit.*

II

LES TROUBLES DE L'IMAGINATION

Un traité de thérapeutique de l'imagination chez les anormaux doit faire une large place à l'exposé des symptômes de ses maladies, de ses tares, et surtout de leurs origines. Comment, en effet, ramener à la normale la croissance de cette faculté si l'on ne connaît avec précision les causes et les signes de ses déformations, ses arrêts de croissance, les troubles de fonctionnement qui peuvent la fausser ?

Étant donnée la place que tiennent dans beaucoup de maladies mentales les troubles de l'imagination, il semble tout naturel de chercher des renseignements dans les traités de pathologie : mais ceux-ci, sortis du domaine des hallucinations, ne présentent que des indications trop générales et qui dépassent à peine les symptômes. En pédagogie, il nous faut des notions sur les origines, que les aliénistes n'étudient pas souvent chez l'adulte, moins encore chez l'enfant : ils recherchent rarement d'où viennent les maladies de l'imagination et plus rarement encore en analysent le mécanisme.

Ce sont cependant là choses nécessaires à connaître si l'on veut efficacement diriger et pratiquement réformer l'imagination des anormaux.

L'imagination peut être déformée dans les trois cas suivants :

1° Défaut de croissance résultant surtout de malformation des sens qui devraient fournir à l'imagination les matériaux faute desquels elle ne peut se développer ;

2° Arrêt ou hypertrophie de la faculté même, incapable de mettre en œuvre, pour former les images, les matériaux que lui fournissent les sens ;

3° Déséquilibre des diverses parties de l'imagination ou défaut d'adaptation au milieu où vit l'enfant.

De ces trois sortes de déformation, le petit anormal n'en présente parfois qu'une; mais le plus souvent elles sont réunies, le défaut de croissance par insuffisance sensorielle déterminant fréquemment soit un arrêt, soit une hypertrophie partielle qui détermine à son tour du déséquilibre.

I. *Défauts de croissance.* — L'imagination, nous l'avons déjà dit, prend sa source dans les sensations: les premières images mentales de l'enfant n'étant que l'expression, organisée par lui et pour lui, des traces qui lui restent de ses sensations ; plus tard, plus développé, l'enfant puisera pour former ses images mentales, dans les réserves que lui fait l'accumulation de ses sensations. Ses habitudes mentales lui permettront alors de percevoir, de se représenter les choses sans demander chaque fois aux sens tous les matériaux nécessaires pour s'en faire l'image : puisqu'il les aura déjà eus en réserve. Dès qu'il sait lire couramment l'écolier n'a plus besoin pour reconnaître le mot *constitution*, de poser son regard sur chacune des lettres qui le composent ; il lui suffit d'en apercevoir quelques lettres essentielles, pour

ramener en lui l'image de ce mot et pour en ressusciter la physionomie dans son imagination.. La simple vue de *co sti on*, par exemple, éveillera l'image du mot *constitution* tout entier (1). Les choses se passent comme dans une expérience de laboratoire où l'on cache le mot derrière un obturateur de photographe et le découvre seulement quelques centièmes de seconde : ce n'est pas assez pour le lire, mais assez pour en apercevoir quelques lettres; et si l'on renouvelle deux ou trois fois cet éclairage, le mot sera restitué : on le devinera ou le lira.

Si les matériaux que fournissent les sens sont incomplets, les images mentales seront de même incomplètes : elles auront des trous aux places où manquent des sensations. La première condition du développement normal de l'imagination est donc que les sens fonctionnent bien, et reçoivent, de la nature ou de l'art, une bonne éducation. Les troubles et les imperfections de nos images mentales ne font, au début, que continuer les troubles des sens : l'observation directe suffirait à le démontrer.

Tous ceux qui ont observé attentivement les aveugles ont pu s'apercevoir que malgré leurs efforts pour masquer le côté mental de leur infirmité, malgré la subtilité d'une langue où ils reprennent à leur compte, comme s'ils y voyaient aussi bien que nous tous nos mots et nos métaphores même ; malgré leur désir constant d'accorder leur pensée avec celle de leur entourage, leur esprit pense dans l'obscurité,

(1) Cf. J.-O. Quantz, *Psychology of reading.* — H. Bawden, *A Study of Lapses* (Psychol. Monogr. V ; XIV. New-York).

et presque sans images visuelles, surtout (comme l'a noté Jastrow) si leur cécité date de leurs premières années. Peu d'entre eux imaginent les couleurs : quelques-uns même ne peuvent concevoir d'aucune façon des contours élémentaires ; témoin cet aveugle qui ne pouvait comprendre comment, en faisant le tour d'un arbre, il revenait à son point de départ.

A degré moindre, une simple insuffisance sensorielle ne suffit-elle souvent pas à modifier l'imagerie mentale de l'enfant et toute son orientation ? « Je sais par expérience combien une myopie intense, datant de l'enfance, peut influer sur la direction intellectuelle et morale (1) ». Il y a des mentalités de myopes et de demi-sourds, comme de sourds et d'aveugles : les unes et les autres, reflètent l'état spécial des images mentales nées de ces sensations incomplètes.

Est-ce à dire que toute anomalie des sensations détermine un vice d'imagination impossible à compenser, ou même une anomalie mentale ? Certes non, car si un côté sensoriel est insuffisant, d'autres peuvent le compenser ; et fournir à l'imagination de quoi construire des images qui reflètent suffisamment la réalité : mais ces compensations, toutes naturelles chez les enfants normaux, sont très difficiles chez les anormaux, à raison même de la pauvreté de leurs ressources mentales. Il faut trouver un moyen de les provoquer : ce sera, comme nous

(1) H. Beaunis, *Quest. de psychologie,* p. 1 (in : Congrès de Psych. de Londres, 1892).

l'avons montré à propos des sens, le rôle de l'éducation.

II. *Arrêts et retards de l'imagination.* — Les arrêts de croissance frappent surtout l'imagination constructive et la créatrice.

Certains enfants possèdent, en effet, des sens parfaitement normaux et qui leur fournissent tout ce qu'il faut pour se *représenter* exactement les objets : leur imagination représentative fonctionne de façon très normale ; mais elle reste, par ses autres côtés, incomplète, comme si sa croissance s'était arrêtée à ce premier degré. Pourquoi ?

Parce que si la première et la plus simple fonction de l'imagination est de nous représenter les objets à mesure qu'elle et nos autres facultés se développent, elle doit aussi apprendre à généraliser, puis à créer. L'enfant ne peut généraliser avant d'être devenu capable de se représenter non seulement un objet seul, mais en une seule figure tout un groupe d'objets analogues à cet objet ; or, il faut pour cela que son imagination soit devenue plus puissante, ait grandi d'un degré. Sans ce perfectionnement, comme nous verrons en traitant de la mémoire, la croissance générale de son esprit serait impossible. De même pour les images qu'il crée. Créer, c'est organiser à l'aide d'éléments *choisis* parmi des représentations diverses, une image nouvelle ; c'est donc dépasser le monde des sens plus encore que dans la généralisation. En devenant capable de créer, l'imagination grandit encore d'un degré. L'imagination normale passe naturellement d'une forme à l'autre ;

anormale, elle s'arrête, et cet arrêt peut frapper en tout ou partiellement, soit la partie constructive, soit la partie créatrice, soit toutes deux à la fois.

a) Arrêt à la période représentative. — Galton a été des premiers à constater que certaines imaginations ne peuvent représenter tout ce que les sens nous ont fait percevoir : elles n'assimilent, pour leurs images mentales, que certaines parties des sensations, sans pouvoir se servir des autres. Tel est le cas des personnes absolument incapables de se représenter en imagination la table où elles ont déjeuné, ce qu'elles ont vu, un mot ou une lettre, quoiqu'elles l'aient parfaitement vu : elles ne gardent que l'image auditive ou motrice, et, pour imaginer à nouveau, avoir vu n'étant rien, il leur faut avoir entendu. Chez l'adulte normal, cette incapacité partielle a peu d'inconvénient, parce qu'elle a été compensée par le développement d'autres parties de l'imagination ; mais l'anormal ne sachant pas compenser, dès que son imagination est arrêtée dans sa croissance par des malformations de ce genre, rien ne lui permet de rattraper par ailleurs ce qui lui manque de ce côté.

Ces déformations partielles passent ordinairement inaperçues, parce qu'elles n'ont jamais été méthodiquement étudiées. Mais tous les professeurs connaissent ces enfants qui ont l'habitude d'écrire, dans leurs devoirs, un mot à la place d'un autre, qui interchangent, retranchent ou ajoutent des lettres, etc. Ces fautes d'imagination (que l'on met ordinairement sur le compte de la seule inattention) ne sont généralement pas la seule tare mentale de ces

enfants : elles font tache d'huile et s'étendent indéfiniment, d'autant plus redoutables qu'elles sont inconscientes et qu'elles se perpétuent dans la vie sous de multiples formes.

b) *Arrêt à la période de construction.* — Un pédagogue américain, L. Whitmer, vient d'en publier une observation qui nous paraît l'une des meilleures à citer pour caractériser ces troubles, si fugaces que leur importance avait jusqu'ici échappé à la plupart des observateurs, et pour en faire comprendre le mécanisme. Il s'agit d'un jeune homme de vingt-deux ans qui était resté radicalement incapable, après plusieurs années d'études, de passer un examen fort élémentaire.

Au premier aspect, rien ne révélait l'arrêt de croissance dont souffrait l'imagination de ce jeune homme ; il avait suivi, durant plusieurs années, les cours d'un collège en vogue ; il savait, aussi bien qu'un autre, tenir sa place dans un salon, à un thé et se tirer parfaitement d'affaire dans une conversation ordinaire. Mais son père avait constaté d'abord avec stupeur, puis avec inquiétude, qu'il était incapable de retenir même les noms des gens qu'il voyait sans cesse à la maison : il se les représentait parfaitement bien, les reconnaissait, et pouvait reproduire leurs gestes, décrire leur physionomie ; mais il ne conservait aucun souvenir de leur nom : c'était là un signe qui lui échappait. Son examen mental démontra qu'il était presque incapable d'acquérir les images nécessaires du langage. Faut-il écrire *croud* ou *crowd* ? Il ne sait, tout en inclinant à *croud* ; de même pour *releaf*, *relief*, *releif*, que rien

ne différencie pour lui. Cependant, on ne saurait dire qu'il soit incapable de visualiser, puisqu'il voit les convives. Même désarroi du côté des images auditives : il emploie correctement *which* et *witch*, qui se prononcent différemment ; mais il est incapable de les lire nettement : sans cesse il interchange les mots d'une phrase et introduit dans sa lecture des mots qui n'existent pas dans le texte. Ainsi, il lit *open* pour *upon*, *heel* pour *hill*, *threshold* pour *shoulder*, etc. (1). Même incapacité pour construire une phrase : les mots qu'il connaît, il ne peut les employer que dans une conversation à bâtons rompus, incapable qu'il est de l'effort d'imagination nécessaire pour *construire* une phrase selon les règles grammaticales (2).

c) *Arrêt à la période créatrice.* — Les troubles de ce genre sont évidemment d'autant plus graves que sont plus fondamentales les fonctions qu'ils atteignent.

Mêmes légers, ils ont parfois des conséquences lourdes pour l'avenir des enfants. Qu'il suffise, pour le prouver, de rappeler ces arrêts de l'imagination créatrice qui rendent certains élèves radicalement incapables de comprendre la géométrie descriptive ; ils ne peuvent, selon l'expression des gens

(1) Crowd (*foule*) ; relief (*relief*) ; witch (*sorcière*) ; which (*qui*) ; open (*ouvert*) ; upon (*dessus*) ; hell (*talon*) ; hill (*colline*) ; threshold (*seuil*) ; shoulder (*épaule*).

Cf. L. Withmer, *Retardation through neglect in Children of the Rich*. Psychol. Clinic, 1907, pp. 157-174.

(2) Cf. Dr G. Paul-Boncour et J. Boyer, *l'Imagination chez l'enfanl anormal.* Edit. du Progrès médical, 1910.

du métier, « voir dans l'espace », c'est-à-dire se figurer des lignes, des courbes et des contours dont rien ne leur donne la sensation et qu'ils devraient se figurer en transformant d'autres données sensorielles, c'est-à-dire en créant dans l'espace des figures qu'ils n'y ont pas vues. Ces troubles passaient autrefois inaperçus, ou peu s'en faut, et il semblait que l'on eût tout dit en déclarant simplement de ces adolescents inaptes à certaines études géométriques, qu'ils n'avaient pas la bosse des mathématiques. Aujourd'hui ces arrêts de croissance de l'imagination (qui sont loin d'avoir la gravité des défauts d'orientation constatés chez les idiots), apparaissent comme des malformations mentales assez graves pour mériter d'être attentivement étudiées et classées : et si on ne les a pas, jusqu'à présent, rattachées comme nous le faisons ici, à des troubles de croissance de l'imagination, on a commencé à les décrire attentivement, surtout en pédagogie. D'ailleurs, n'est-ce pas aussi une forme d'atrophie de l'imagination que les médecins commencent à décrire sous le nom d'apraxie (1) ? Ce n'est, quand on l'examine attentivement, pas autre chose qu'un trouble résultant de l'incapacité où se trouve le sujet de former des images qui fassent le pont entre l'idée et sa réalisation. Il possède la volonté qui peut commander et les organes pour exécuter ; son imagination représentative lui donne les représentations dont il a besoin : mais le défaut de son imagination constructive ou même

(1) G. Dromard et M. Pascal, *Valeur séméiologique de l'apraxie*, av. bibliogr. (*Presse médicale*, 17 avril 1909).

créatrice le rend incapable d'élaborer le comment de l'exécution.

— Cette analyse des arrêts de croissance permet de comprendre les troubles par hypertrophie, sur lesquels nous ne pouvons nous étendre ici.

III° *Déséquilibre de l'imagination.* — Les troubles que nous venons d'analyser dans l'imagination constructive, créatrice ou même pratique, quelque graves qu'ils soient, n'atteignent qu'une partie de l'imagination. Dans tous ces cas, nous nous trouvons en présence d'arrêts de croissance qui retentissent non seulement sur les formes supérieures de l'imagination, mais sur toutes les facultés. Les conséquences de ces troubles chez les anormaux, où les compensations sont rares et difficiles, se mesurent à la profondeur des perturbations qu'ils apportent au fonctionnement de leur imagination.

Cependant, ils ne faussent pas toujours radicalement l'exercice de cette faculté.

Au contraire, les diverses formes de déséquilibre en atteignent l'exercice dans son ensemble ; ils sont par conséquent beaucoup plus graves. Ajoutons aussi que dans l'état actuel de nos connaissances, ces troubles supérieurs sont beaucoup plus difficiles à déceler, et par conséquent à guérir, quoique les traités d'éducation des anormaux y fassent souvent allusion, sans d'ailleurs chercher à les décrire bien exactement.

L'équilibre mental est rompu toutes fois que certaines facultés étant trop ou insuffisamment développées par rapport à d'autres, leurs relations naturelles sont faussées dans notre organisme physique

ou mental. L'incomplet développement d'une faculté peut rendre le fonctionnement des autres plus difficile, sans cependant le fausser complètement. Mais les ruptures d'équilibre dont nous allons parler sont toujours très graves, parce qu'elles retentissent sur toute notre organisation mentale dont elles déforment constamment les fonctions.

Le déséquilibre de l'imagination peut tenir soit à ce qu'elle est beaucoup trop développée par rapport à nos autres facultés, soit à ce que, tout en conservant dans sa croissance les rapports naturels de ses diverses parties, elle s'est, dans l'ensemble, développée hors de la normale et, par là même, hors le sens du réel. Esprits déséquilibrés dans un cas, utopiques dans l'autre, leur vice originel a toujours sa source dans une malformation de l'imagination.

Les enfants qui présentent ces anomalies ne sont cependant ni des imbéciles, ni des fous : on les décrirait mal si on s'obstinait à les classer parmi ces grands déséquilibrés de l'imagination, dont le Dr Max Simon, pour ne citer que lui, a recueilli des observations caractéristiques (1). Les maladies de l'imagination dont nous parlons ici sont plus atténuées ; elles n'en rendent pas moins à ceux qui en souffrent, la vie sociale souvent difficile, pour ne pas dire impossible, parce que sans cesse elles faussent la représentation du milieu où ils vivent, et les idées directrices de leur conduite.

(1) Max Simon, *l'Imagination chez les fous* (Annales médico-psychologiques, 1876).

S'il fallait résumer d'un mot et qualifier d'un seul trait cette maladie de l'imagination, nous dirions que ces anormaux ont pour habitude de dénaturer les rapports naturels des choses : ils voient tantôt trop grand, tantôt trop petit, et jamais selon les proportions réelles : ils n'agissent donc jamais juste, précisément parce que leur imagination les empêche de s'adapter aux réalités du milieu où ils vivent. Malebranche qui les a décrits parfaitement dans le chapitre qu'il leur consacre, les traite sans hésiter de visionnaires (1). « Ce ne sont pas, dit-il, des visionnaires des sens, puisqu'ils ne voient pas des choses qui ne sont point, mais ils s'imaginent les choses tout autrement qu'elles ne sont, et ils en imaginent même qui ne sont point... Ce sont, en toutes rencontres, des esprits excessifs : ils relèvent les choses basses, ils agrandissent les petites, ils approchent les éloignées. *Rien ne leur paraît tel qu'il est.* »

En quoi ces « visionnaires » se trompent-ils ? Il est souvent fort difficile d'en marquer le point précis ; mais, au total, on les trouve toujours à côté du réel. Aucun ressort essentiel de leur imagination ne paraît atteint ; mais ce qu'elle produit n'est jamais au point. Sans cesse ils agissent ou pensent à faux parce qu'ils imaginent ou se représentent faussement les choses. S'agit-il de raisonner ? Ils font du sentiment ; faut-il employer l'esprit de finesse, ou la subtilité à deviner les ressorts cachés des événe-

(1) MALEBRANCHE, *Rech. de la Vérité ; de l'Imagination* (IIe partie, ch. I, § V).

ments ? Ils raisonnent au lieu d'observer et de tendre leur attention vers ce qu'il faut découvrir. Bref, leur état d'esprit est perpétuellement faussé parce que les éléments qui en forment la texture ne sont pas d'accord avec la réalité.

S'il fallait résumer d'un mot, la maladie de leur imagination, nous dirions qu'il lui manque le sens du réel ; ce qu'ils se figurent ne cadre jamais avec ce qui est. Certes, leur imagination est très active, mais sa croissance n'est régulière qu'en apparence ; elle se représente, elle construit, elle crée, mais toujours avec des déformations qui faussent leur conception des choses, et ces enfants, dès l'école, sont déjà hors du réel.

Tous ceux qui s'occupent pratiquement des anormaux ont rencontré de ces enfants impulsifs et songe-creux, grands faiseurs de projets sans jamais examiner les moyens de les réaliser. Leurs rêveries irréelles leur plaisent d'autant plus qu'elles s'éloignent davantage de la réalité où ils vivent (cet éloignement les empêchant de voir combien elles sont pratiquement irréalisables) et rien, sauf l'insuffisance organique et mentale de celui qui les a conçus, ne saurait égaler le grandiose de leurs projets.

Quand l'imagination est équilibrée, celui qui forme un projet commence par examiner s'il est réalisable, par quels moyens et dans quelle mesure : mais rien de pareil chez ces déséquilibrés, que le bon sens populaire traite justement de cerveaux brûlés. D'instinct, ils vont à ce qui, pour tout le monde, est le plus difficile, ce qui est impossible, par conséquent, pour des inférieurs comme eux. Dès qu'on publie une de

ces découvertes scientifiques ou industrielles qui transforment la vie sociale (à laquelle ils ne peuvent s'adapter) ces petits tarés sont des premiers à vouloir faire figure dans cette invention nouvelle et encore inconnue. Journellement, le médecin le constate dans leur examen clinique. Il y a 30 ans, ces enfants torturaient leur famille pour obtenir une bicyclette : et ce désir était une véritable obsession, indéracinable, malgré tous les obstacles, et dans laquelle se cristallisaient toutes les activités de leur esprit : d'autant plus tenace et irréductible qu'à aucun moment elle n'était, selon l'expression de Taine, *réduite* par les sensations ou les images du réel et que le vice même de leur imagination les empêchait d'en corriger les dérèglements en prenant mesure sur la réalité. Ces mêmes enfants rêvaient, il y a dix ans, de devenir mécaniciens ou conducteurs d'automobiles : métier qu'ils dédaignent aujourd'hui que, la vogue étant à l'aviation, tout le travail de leur imagination passe à rêver de diriger quelque airoplane : eux dont le système nerveux est ingouvernable, tant il est profondément taré et qui ne savent même pas tenir correctement leur porte-plume, toutes leurs énergies visent à manier un volant dans les airs. Et c'est, chez eux, un mélange d'instabilité, d'imagination déformée, d'amoralité d'autant plus dangereuses que ces maladies des formes supérieures de nos facultés échappent davantage à la thérapeutique médicale ou pédagogique : le difficile étant moins de les reconnaître, que de voir à quel moment elles ont commencé, et quels sont, par conséquent, les moyens efficaces pour les combattre.

III

COMMENT RÉFORMER L'IMAGINATION

Les traités de médecine mentale et ceux de psychologie pédagogique, qui donnent peu de détails sur les déformations de l'imagination, en ont encore bien moins sur l'art de la redresser ou de la cultiver. A les lire, on croirait volontiers que toute son éducation se borne à la contenir et refréner ses écarts. On répète sur elle, cette folle, le jugement de Malbranche, et on lui applique avec ténacité ce système restrictif que M. Ribot signale sans souligner tous ses inconvénients : « Dès que son développement dépasse le niveau moyen, l'éducation rationaliste des parents et des maîtres s'empresse de la maîtriser et de la dompter. Elle est réfrénée dans son essor par une puissance antagoniste qui la traite comme un commencement de folie (1). »

Est-ce bien le meilleur système d'éducation pour une faculté aussi vivante et toujours en mouvement ? Pour l'empêcher de vagabonder, on lui coupe les

(1) Th. Ribot, *l'Imagination créatrice*, p. 87. Paris, F. Alcan.

jambes ; il semble cependant, surtout après avoir analysé le mécanisme interne de ses diverses formes, qu'on pourrait trouver autre chose que cette éducation négative.

Pour ne parler que des études françaises, Pérez, si abondant sur d'autres questions, se borne sur ce point à quelques observations, Queyrat s'attache plutôt à l'étude de la mémoire, sauf lorsqu'il traite de l'équilibre des images et d'après Lecoq de Boisbaudran, de l'éducation de la mémoire pittoresque (1). L'un des derniers manuels pédagogiques qui touchent à ces questions, se borne sur ce point, à trois pages qui sont plutôt des têtes de chapitre qu'une indication pédagogique (2). Du moins a-t-il inscrit dans ses sommaires la culture de la mémoire, de l'imagination, du raisonnement.

Les ouvrages de J. Neumann, Strümpell, Lay, sont plus précis. Mais il est curieux que l'on trouve des détails techniques et quelques procédés utilisables, en remontant jusqu'à un disciple de Stewart et de Reid.

Dans un petit manuel de *Philosophie de l'Intellect*, publié à Boston en 1854, et qui s'inspire à la fois de la psychologie descriptive des Écossais et des observations médicales d'Aberkrombie, F. Wayland, recteur de l'Université de Providence, consacre plusieurs

(1) Queyrat, *l'Imagination de l'Enfant*, p. 147. Paris, F. Alcan. — Cf. Dugas, *l'Imagination*, Paris, F. Alcan 1903.

(2) A. Mathieu et E. Blanguernon, *Leçons de Pédagogie*. Paris, s. d.

Le livre de James Sully (*Teacher's Handbook of Psychology*), qui vient de paraître, contient enfin des indications pratiques.

pages aux moyens de cultiver l'imagination. Ses préceptes sont encore bien vagues, mais ils sont d'un homme qui entrevoit la physiologie de l'esprit et qui en possède le sens pratique. Wayland est dans la tradition des Écossais qui furent si bons observateurs de nos facultés et des lois qui les régissent : aussi beaucoup de ses remarques, sans être définitives, restent encore aujourd'hui bonnes à connaître.

Celui qui veut diriger ou réformer l'imagination des anormaux, se rappelera qu'un enfant doit, pour avoir des images mentales normales :

1° Recevoir de ses sens tous les matériaux nécessaires pour construire ces images ;

2° Posséder une activité imaginative assez développée pour transformer ces matériaux en représentations, en généralisations ou en créations ;

3° Développer son imagination de telle sorte qu'elle reste en équilibre soit dans ses diverses parties entre elles, soit dans l'ensemble par rapport à ses autres facultés, et forme des images qui correspondent à la réalité.

En d'autres termes, éduquer l'imagination c'est :

1° Assurer le développement normal des sens qui fournissent à l'enfant les matériaux de ses représentations ;

2° Surveiller la croissance de l'imagination à ses trois degrés, de façon à lui éviter tout retard ou hypertrophie qui compromettrait la formation normale des représentations, des généralisations et des créations ;

3° Équilibrer entre elles ses diverses parties et

l'équilibrer elle-même par rapport aux autres facultés de façon que ses élaborations s'accordent avec la réalité.

I. *Formation de l'Imagination représentative.* — Pour favoriser le développement de l'imagination par la culture des sens, il ne suffit pas de les rendre capables de recevoir exactement les impressions sensorielles : il faut encore et surtout apprendre à l'enfant à en tirer parti pour son imagerie mentale. Le même soleil luit pour l'idiot et pour l'enfant normal : les mêmes impressions visuelles frappent leurs yeux; comment se fait-il qu'ils ne les utilisent pas de même et que l'un en fasse des images représentatives parfaites, tandis que l'autre n'en tire que des représentations incomplètes et confuses ? C'est que l'anormal manque souvent, même ayant des sens normalement développés, de la forme d'activité nécessaire pour transformer en images mentales régulières les éléments fournis par les sens.

Une fois l'éducation des sens faite, comme on l'a vu au chapitre précédent, la première condition, pour l'imagination de l'enfant, sera de lui apprendre l'art de former avec ce que lui fournissent les sens, des images représentatives exactes et qui correspondent à la réalité. La culture des sens (Colozza vient de le rappeler en un article qui mérite d'être médité), ne doit pas se contenter d'exercer les organes sensoriels. Elle doit surtout apprendre à l'enfant à distinguer entre l'illusoire et l'objectif, et

(1) Colozza, *Rev. de Pedag.*, 1908.

amener le petit anormal à se représenter la correspondance de ses sensations avec la réalité, sans les grossir ni les diminuer, sans y ajouter ni retrancher rien d'essentiel ; bref, sans les déformer. C'est en corrigeant dès le début ces déformations des représentations, que l'éducateur armera l'enfant contre les exagérations morbides, l'interprétation fausse des faits et le développement naturel du mensonge qui sont au fond de tant d'anomalies mentales. Arrêtons-les, dans l'âge où elles sont encore radicalement curables, en apprenant à l'enfant non seulement à voir, mais encore à se faire des représentations exactes de ce qu'il voit.

Pour cela, qu'on lui apprenne à regarder, à observer, et surtout à tirer parti de ses observations. C'est un point beaucoup trop négligé dans notre système général d'éducation (1). Wayland donne un excellent exemple de la façon de procéder, en montrant comment le peintre Stothard avait fait son éducation visuelle : « Rien ne pouvait, dit-il, dépasser la précision avec laquelle il reproduisait les détails dans lesquels il découvrait une certaine beauté (2). »

Il avait eu, au début, à peindre un sylphe au moment de se poser à terre et s'était trouvé embarrassé pour se le représenter ainsi. « Donnez-lui des ailes de papillon, lui dit un ami, et ce sera parfait. — C'est ce que je vais faire, et, pour plus de sûreté, je peindrai sur modèle l'aile d'un papillon. » Et le voilà parti, en pleine campagne, à la chasse d'un

(1) Beauvisage, *la Méthode d'observations*, pp. 13-15.

(2) Wayland, *Intellectual Philosophy : Improvement of Imagination*, p. 373. Boston, 1857.

papillon, dont il copie de suite les ailes. Stothard devint, de ce jour, un vrai collectionneur de papillons ; plus il en prenait, plus il leur découvrait de nouvelles beautés qu'il dessinait aussitôt. On ne saurait croire quelle perfection de métier il apprit ainsi, combien cet exercice le rendit maître en l'art si difficile du coloris. A peine arrivé dans les champs, il tirait son carnet d'esquisses et sa boîte de couleurs, et copiait minutieusement quelque plante avec ses feuilles, ses fleurs, etc. L'enroulement délicat des vrilles, les courbures élégantes des feuilles, l'inclinaison d'une clochette, etc. : tout était observé et reproduit avec une parfaite exactitude. Et Wayland ajoute : « Quand on observe ainsi la nature, soit pour peindre, soit pour toute autre étude, l'imagination ne saurait rester inerte faute de matériaux. -- Et que d'autres moyens de cultiver l'imagination ! C'est encore la développer, quoique dans un autre sens, que d'étudier attentivement les grands écrivains, de méditer, au lieu de se borner à les lire, sur les beautés de leurs écrits et tout ce qu'ils contiennent, jusqu'à éprouver un état analogue au leur. Nous acquérons ainsi les habitudes d'esprit des maîtres de la pensée humaine (1). »

Ce dernier procédé, est-il besoin de le noter, dépasse l'éducation des sens ; mais ce qui précède montre bien par quelle méthode il faut habituer l'enfant à observer, c'est-à-dire à recueillir des matériaux pour son imagination, à les organiser et à vérifier, autrement que de mémoire, s'ils correspondent à la réalité.

(1) WAYLAND, *loc. cit.*, p. 375.

II. *Développement des Imaginations.* — Après les sensations, l'éducateur doit assurer la croissance régulière des trois formes de l'imagination : il doit par conséquent vérifier non seulement si l'enfant sait se faire des représentations exactes, mais encore s'il peut, avec des éléments choisis dans ces représentations, en construire d'autres plus générales, et enfin se créer des images dont l'organisation soit l'œuvre de son activité seule, dominant complètement les éléments sensoriels. En d'autres termes, l'éducateur doit s'assurer que l'imagination de l'enfant devient capable de généraliser et de créer, et n'est pas arrêtée, dans sa croissance, à l'un ou à l'autre de ces degrés. D'après cet examen méthodique de l'imagination à ses trois degrés, l'éducateur saura choisir en connaissance de cause les moyens pédagogiques capables de la développer ou la réformer.

Les méthodes pour s'assurer que l'imagination se développe bien, sont nombreuses : exposons ici celle qui nous sert depuis longtemps pour vérifier ce que l'on pourrait appeler l'imagination numérale à tous ses degrés et sous toutes ses formes : on peut appliquer des procédés analogues à toutes les autres formes d'imagination.

La numération est une des opérations les plus fréquentes et les plus générales de l'esprit humain. Sous des formes diverses on la retrouve dans presque toutes nos opérations mentales, c'est donc un excellent test pour jauger l'imagination et vérifier à quel degré elle est arrivée dans son développement.

Au début, le petit enfant compte en utilisant des éléments purement sensoriels parce que la numération

des objets lui échappe dès que ceux-ci disparaissent : il s'en dégage, à mesure que son imagination devient plus active et se développe : et, devenu mathématicien, il s'élève aux combinaisons les plus abstraites et s'il compte encore, ses calculs n'ont presque plus rien de sensoriel. Ainsi nous ne pouvons d'abord compter sans avoir des sensations actuelles: plus tard, il nous suffira de les remplacer par des signes plus ou moins abstraits, les nombres : enfin, au sommet, l'imagination mathématique se contentera de symboles qui n'ont presque plus rien de commun avec ce qu'ils représentent : témoins les signes algébriques.

Au premier degré, les images numérales imaginées par l'enfant, ne diffèrent guère de l'image même des objets : il lui faut, comme au sauvage le plus arriéré, la sensation même des objets comptés pour se figurer leur nombre : prisonnier de ses sensations, il est encore obligé de compter sur ses doigts, ou avec des billes, des cailloux. Et ainsi tant que son imagination ne sera pas assez forte pour former dans son esprit une image numérale qui vive de sa vie propre : d'où la nécessité d'appuyer ses nombres sur des sensations immédiatement présentes. Le domaine étroit de son imagination dépasse à peine le champ de ses sensations.

Mais l'enfant dont l'imagination se développe normalement, très rapidement dépassera ce premier cercle étroit, et se construira des images autonomes de nombres : à la représentation sensorielle des objets comptés, il substituera une image mentale construite par lui-même, : les signes ou les chiffres remplaceront aussitôt les groupes d'objets maté-

riels. Faut-il rappeler ici combien cette substitution facilite le travail de l'esprit et quel pas en avant fait ainsi l'enfant normal? Son imagination n'est plus renfermée dans les limites des sens, dont celle de l'anormal restera prisonnière. A l'éducateur de la libérer en lui apprenant peu à peu et patiemment à s'abstraire d'abord d'une, et ensuite de plusieurs sensations ; à compter une bille sans la voir, etc.

Ce premier pas franchi, l'imagination infantile devenue constructive et capable de généraliser, possède un instrument de numération indépendant des sensations : toute la gamme des nombres. Beaucoup d'enfants ne dépasseront pas ce degré ; il leur suffira, pour se tirer d'affaire, de généraliser sans s'élever jusqu'à abstraire. Mais ceux qui veulent pousser plus loin leur éducation mathématique doivent d'abord s'élever au calcul mental : on ne le saurait même trop recommander dans l'éducation des anormaux, pour qui c'est un moyen précis, et facile à vérifier, de cultiver par ce côté l'imagition constructive et créatrice. Le développement, de ce côté, retentira toujours favorablement sur celui des autres parties de l'imagination qui se commandent les unes les autres.

En apprenant à calculer mentalement, l'enfant monte d'un degré, comme lorsqu'il a passé des sensations aux chiffres. En effet, ce calcul emploie de pures images mentales sans sensation, au lieu d'écrire matériellement les nombres, et à cet exercice d'imagination constructive, il ajoute encore l'exercice mental résultant des combinaisons faites

pour résoudre les problèmes, et auxquelles l'imagination participe toujours plus ou moins. La solution d'un problème par calcul mental est en effet un exercice complexe, où l'imagination ne saurait agir seule ; et sans doute il se passe alors dans l'organisme mental quelque chose d'analogue à l'influence de l'habileté musculaire sur le développement de l'esprit.

Resterait, si l'on voulait suivre jusqu'au plus haut développement cette forme de l'imagination, à montrer comment le professeur doit exercer l'élève à voir dans l'espace pour faire de la géométrie descriptive ; à appliquer l'algèbre à la géométrie, exercice encore plus abstrait, qui « réduit au minimum le rôle de l'imagination ». Cette opération, qui relève surtout de l'entendement, touche à la limite au delà de laquelle il n'est plus permis à l'homme de restreindre l'imagination « sans se priver du dernier signe qui offre à la mémoire juste assez de prise pour qu'elle puisse en conserver le souvenir (1)... »

Mais nous n'avons pas à aborder ce côté du sujet dans une étude sur l'éducation des anormaux : contentons-nous de rappeler que l'enfant tant qu'il ne peut ainsi se servir librement de ses images numérales, n'en est pas encore le maître ; elles n'ont pas encore complètement leur autonomie par rapport aux sensations. L'œuvre de l'éducateur, une fois qu'il a appris à l'enfant à fournir de bons matériaux à son imagination, consiste à lui appren-

(1) P. Boutroux, *l'Imagination et les mathématiques*, p. 32. Paris, F. Alcan, 1900.

dre, comme nous venons de le voir, à ne pas être l'esclave de ses sensations.

III. *Équilibre de l'imagination.* — Lors même que les sens lui fournissent exactement les matériaux nécessaires à l'élaboration de ses images, lors même qu'elle s'est normalement développée, à ses trois degrés, l'imagination peut encore être faussée, chez l'anormal, faute d'équilibre : l'éducateur doit le rétablir.

L'équilibre d'un organe, disent les biologistes, résulte de ce que ses diverses parties sont développées, les unes par rapport aux autres, exactement comme il le faut pour bien fonctionner : de même pour l'ensemble de cet organe par rapport aux autres. Transportons cette notion à l'imagination et à son rôle dans l'organisme mental, et nous comprendrons que l'intervention de l'éducateur est d'autant plus nécessaire à l'anormal, qu'il tend naturellement à perdre son équilibre, tandis que le normal, qui a des réserves, le reprend spontanément.

Le déséquilibre de l'imagination résulte soit de la surabondance, soit du déficit de certains éléments et peut revêtir toutes les formes. Nous l'avons vu se manifester surtout par la difficulté et parfois l'impossibilité de s'adapter aux conditions du milieu : l'anormal, dont l'imagination est faussée, déforme les choses et leurs rapports : l'éducateur doit lui apprendre d'abord à mieux voir et ensuite à mieux juger : œuvre difficile et délicate, à cause même de la complexité des causes qui contribuent à déséqui-

librer l'imagination. Généralement, il faut reprendre les choses à pied-d'œuvre pour trouver le point de croissance où l'imagination s'est déformée, et choisir en connaissance de cause le moyen à employer pour rétablir l'équilibre.

De ces moyens, l'un des premiers à employer, parce qu'il atteint les territoires inférieurs de l'imagination, c'est une éducation physique précise, aux mouvements exécutés par l'enfant de façon à en comprendre les raisons et les effets. On lui donnera ainsi, sous une forme concrète et facile à vérifier, l'habitude de s'adapter aux conditions du milieu où il vit.

L'éducation physique telle qu'elle doit être, c'est-à-dire basée sur l'observation scientifique et la pratique, consiste à apprendre à l'enfant à sentir lui-même la différence des exercices qui lui sont bons à ceux qui lui nuiraient et à tâcher de le lui faire comprendre : il est rare que le petit anormal, qui admire volontiers la supériorité physique, ne s'intéresse pas à ce qui le touche de si près et ne cherche pas à y voir clair. Cette réflexion sur ses mouvements et leurs effets contribue à équilibrer son imagination en lui apprenant à débrouiller le fonctionnement de ses muscles, à dresser son sens musculaire et à comparer ce qui se passe en lui avec ce qui en résulte hors de lui : bref, à se faire, sur tous ces sujets, des idées claires, précises et qui correspondent à la réalité. Or, cette correspondance, qu'il s'agisse d'éducation physique, intellectuelle ou morale, est précisément la marque de l'équilibre de l'imagination. Ceux qui veulent réformer l'imagination de ces enfants oublient trop qu'il existe des

images musculaires pour la combinaison des mouvements, comme il en est de mathématiques pour les combinaisons mathématiques. Seulement, l'imagination musculaire est plus basse, plus simple et moins complexe que l'autre : elle est par là même plus facile à équilibrer : double raison d'assurer d'abord solidement son équilibre et de s'appuyer sur elle ensuite pour équilibrer de même et aussi solidement les parties supérieures de cette même faculté. D'autant qu'elle a le très grand avantage d'être facile à contrôler. Dans l'éducation de l'imagination représentative, le dessin contrôle l'exactitude et la précision de l'observation : pour l'imagination musculaire, c'est le résultat même qui indique directement à l'enfant s'il a su mesurer d'avance son effort, imaginer des combinaisons musculaires exactes, etc.

Le travail manuel, l'éducation physique, la pratique des sports convenablement dirigés, auront donc pour les petits anormaux le très grand mérite de les forcer à mesurer exactement leurs efforts et de les mettre en présence de résultats précis, tangibles, *indiscutables*. « On peut discuter à perte de vue sur la valeur relative de deux poèmes; mais, sauf des chicanes puériles, le coureur qui atteint le poteau avant les autres, est bien le premier; le lutteur qui touche des épaules a bien perdu la partie. Quelque illusion que se forge la vanité d'un escrimeur, il est classé, pour ceux de sa salle, de première, de seconde ou de troisième force. Quel merveilleux réactif de réalité ! A chaque instant l'exercice même auquel vous vous livrez contrôle votre force, même à défaut

de la comparaison, du concours avec d'autres : ce qui n'a pas lieu dans les exercices de l'esprit. Contractées dès l'enfance, ces habitudes se transportent dans les travaux de l'intelligence, y portent la franchise, le sens pratique, en chassent ce ridicule illusionnisme de la vanité et de la paresse qui nous porte à croire d'abord que nous savons réellement ce que nous savons mal, puis, que nos connaissances et notre génie sont plus amples qu'ils ne sont en réalité; transportées dans la vie, elles dressent l'homme à se mettre de lui-même à sa place, à mesurer sa force et ses limites (1). »

Ce sens de la réalité, nécessaire au bon équilibre de l'imagination, demandons-le d'abord à une éducation physique bien dirigée ; quand les formes inférieures de cette faculté l'auront acquis, l'éducateur pourra recourir à des exercices intellectuels qui portent en eux, comme les exercices physiques, leur propre contrôle et où les écarts de l'imagination, ses erreurs soient faciles à signaler et à corriger : l'observation, l'expérimentation, fournissent à l'éducateur quantité de moyens qu'il doit savoir adapter aux besoins de chaque enfant. Et c'est seulement après avoir assuré de ces deux côtés le bon fonctionnement de l'imagination qu'il pourra s'occuper de son équilibre moral et social.

Mais ici, l'imagination n'intervient plus seule, et on ne saurait la réformer sans refaire en même temps l'éducation de toutes nos autres facultés.

(1) Marcel Prévost, *l'Esprit à l'École des Sports* (Congrès Olympique de 1905), 1906, Auxerre.

CHAPITRE IV

ÉDUCATION DE LA MÉMOIRE

Examen de la mémoire. — Les maladies de la mémoire. Comment développer la mémoire.

La mémoire n'est pas seulement une gardienne de souvenirs, et son rôle ne se borne pas à les emmagasiner et à nous les restituer : elle doit aussi, quand elle est bonne, savoir les chercher, les retrouver, et dès qu'ils apparaissent, les reconnaître à des signes certains. Ces deux dernières fonctions, que l'on oublie trop souvent de surveiller à l'école, sont au moins aussi importantes que la première : car rien ne sert d'accumuler des souvenirs si l'on ne sait les retrouver dès qu'on en a besoin; et il sera souvent inutile de les retrouver si on ne les identifie en voyant d'où ils viennent, à quoi ils se relient, etc.

L'écolier dont la mémoire est bonne doit d'abord savoir choisir, dans la masse de ses impressions quotidiennes, celles qu'il faut conserver, et laisser tomber les autres ; il doit savoir classer et coordonner

ces souvenirs, pour en faire comme une trame d'associations dont il tienne les fils ; il doit enfin savoir identifier chaque souvenir dans le temps et dans l'espace, pour le reconnaître sans erreur possible.

Une bonne éducation de la mémoire consiste à lui donner ces qualités : est-ce toujours ce que l'on fait ? Rappelons nos souvenirs : quand un enfant arrive à l'école sans savoir apprendre ses leçons, on le note de ce simple mot « n'a pas de mémoire ». — « Ah ! il n'a pas de mémoire ! Eh bien ! nous lui en donnerons ; on lui fera d'abord copier ou répéter ses leçons, jusqu'à ce qu'il les sache ; et si cela ne suffit pas, nous employerons les grands moyens : il faudra bien qu'il les apprenne ! » Les grands moyens varient avec les écoles : mais ce qui ne varie pas, c'est l'habitude de faire copier et répéter : nous l'avons tous plus ou moins subie et peut être appliquée. Il faut savoir qu'elle ne suffit pas. Une mémoire rebelle ne doit être traitée ni comme une capacité à remplir ni comme s'il suffisait, pour la développer, de l'élargir et de l'agrandir, sans se soucier de l'ordre et de l'intelligence.

Les procédés de ce genre réussissent parfois, chez l'écolier normal, parce que, faute de mieux, il finit par s'y adapter et par en tirer parti : les suppléances qui sont de règle pour rétablir l'équilibre dans un organisme normal, viennent d'ailleurs l'y aider. Mais ces suppléances sont rares chez l'anormal, qui ne sait pas s'adapter ; avec lui, l'absence de méthode ne suffit donc pas.

I

EXAMEN DE LA MÉMOIRE

En présence d'un écolier anormal dont il veut diriger la mémoire, le premier soin de l'éducateur sera d'examiner comment elle fonctionne, sous quelle forme elle se développe, à quelle période elle est arrivée et quelle est sa capacité.

1° *Mesure de la capacité.* — C'est ordinairement le seul point dont on se préoccupe : aussi, les méthodes proposées pour jauger la mémoire sont-elles nombreuses : les *tests* surabondent, et il n'est presque pas de psychologue qui n'en ait plusieurs à son actif — ou à son passif. On comprendra que nous n'ayons nulle intention de les passer en revue et de les apprécier : ce volume n'y suffirait pas. Bornons-nous à mettre en garde contre certaines erreurs dans leur emploi.

Trop souvent on considère les tests comme des méthodes générales et bonnes à appliquer, par exemple, à toute une classe : il n'en est rien. Un test est un moyen très précis pour mesurer une partie très déterminée d'une forme bien définie de mémoire. Il peut convenir à un enfant, et ne donner aucun renseignement sur son voisin. L'idéal de ceux qui jaugent une faculté, en se servant d'un test, trop souvent est d'arriver à un chiffre et de traduire leur appréciation par un pourcentage : rien de plus dangereux en pédagogie comme en clinique, parce que

telle forme de mémoire très développée chez un élève, peut être presque atrophiée chez son voisin, et réciproquement. Le même test appliqué à ces élèves donnera le maximum chez l'un, et zéro chez l'autre : est-ce à dire que ce dernier soit complètement dépourvu de mémoire ? Non, mais elle est différente et, par conséquent, échappe à ce qui mesure l'autre ; en d'autres termes, ces deux mémoires n'ont pas de commune mesure, tout en étant l'une et l'autre excellente.

Avant d'appliquer un test, il faut donc connaître à qui on l'applique ; ce que les médecins appellent le sens clinique, c'est-à-dire l'intelligence des contingences individuelles, est donc ici absolument nécessaire : d'autant plus que toute la pédagogie des anormaux, ses procédés et ses méthodes, doivent être toujours dominés par le grand principe de l'individualisation.

De même, avant de mesurer la mémoire des écoliers anormaux, il en faut d'abord parfaitement connaître les formes, le type, le mode de fonctionnement : souvent aussi, il faut savoir à quel stade de développement elle est immobilisée, et tenir compte de tous ces éléments dans le choix des moyens à employer pour jauger cette faculté.

2° *Les espèces de mémoires.* — Chaque sorte de mémoire est le produit de certaines habitudes mentales : on comprend, dès lors, que son type dépende de la direction générale donnée à nos sensations et à nos perceptions : on doit d'ailleurs se rappeler que cette direction peut changer avec l'âge et les circonstances.

Mettez dix personnes différentes en face du même spectacle: amenez-les, par exemple, ensemble au même carrefour de forêt : pas un n'en emportera les mêmes souvenirs. L'une y verra des jeux d'ombre et de lumière ; l'autre en interrogera les sonorités, ou bien étudiera la végétation, le terrain, etc. Bref, chacune choisira parmi les sensations qui l'entourent celles qu'il lui convient de retenir et c'est son type de mémoire qui déterminera ce choix.

Si nous n'avions qu'un sens, nous n'aurions qu'un type de mémoire ; et si nous exercions également tous nos sens, nous aurions autant de classes de souvenirs que de catégories de sensations : c'est là un fait observé bien avant les célèbres études de Galton sur les divers types de mémoire (1). Témoin cette description d'une bonne mémoire visuelle, que nous choisissons à dessein hors de la littérature philosophique, dans les Mémoires d'une sœur de Frédéric Ier de Prusse, la princesse Sophie Wilhelmine.

« Un beau jour arrive à Berlin Mlle de Pelnitz, ancienne dame d'honneur et favorite de Charlotte de Hanovre qui commença à s'entretenir avec moi, mais d'une façon ironique, en me faisant des questions qui auraient été bonnes pour une enfant de quatre ans.

« La reine lui dit que j'avais la mémoire angélique.

(1) Comment et pourquoi certaines perceptions arrivent-elles à jouer un rôle prépondérant dans l'organisation de nos souvenirs et nos habitudes mentales ? Contentons-nous de noter ici le fait en rappelant que chez le normal ces adaptations sont beaucoup plus faciles que chez l'anormal, parce que sa mémoire est beaucoup plus souple.

La Pelnitz fit un sourire malin qui signifiait que cela n'était pas. La reine fâchée lui proposa de me mettre à l'épreuve, pariant que j'apprendrais 150 vers par cœur dans une heure. Eh bien, dit la Pelnitz, qu'elle essaye un peu la mémoire locale, et je veux bien gager qu'elle ne retiendra pas ce que je lui écrirai. La reine voulut soutenir ce qu'elle avait avancé, et m'envoya chercher. M'ayant tirée à part, elle me dit qu'elle me pardonnerait tout le passé si je lui faisais gagner sa gageure. — Je ne savais ce que c'était que la mémoire locale, n'en ayant jamais entendu parler. La Pelnitz écrivit ce que je devais apprendre : c'étaient cinquante noms baroques, qu'elle avait inventés et qui étaient tous numérotés : elle me les lut deux fois, me nommant toujours les numéros, après quoi, je fus obligée de les dire de suite par cœur.

« Je réussis très bien à la première épreuve: mais elle en voulut une seconde et me les demanda l'un parmi l'autre, ne me nommant que le numéro. Je réussis encore à son grand dépit.

« Je n'ai jamais fait un plus grand effort de mémoire, » ajoute « sœur Guillemette. »

Il faut avoir le cerveau d'une Pelnitz pour dresser ainsi une mémoire d'enfant et lui imposer de pareils tours de force : Sophie Wilhelmine eut la chance de se tirer sans accroc de pareilles acrobaties ; mais signalons, en passant, le danger de pareilles méthodes. Appliquées à l'éducation des anormaux, il n'en fau-

(1) Mém. de Sophie Wilhelmine, t. I, éd. 1888, p. 70 (Cf. *Lect. pour Tous*. 1903).

drait pas plus, chez beaucoup de ces enfants, pour leur fausser irrémédiablement la mémoire et pour en faire quelqu'un de ces faux prodiges bons à exhiber dans les foires. S'il est toujours désastreux de ne cultiver la mémoire d'un enfant que pour en agrandir la capacité, l'erreur est encore bien plus grave en pédagogie des anormaux. Chez eux, cette capacité est la seule partie de la mémoire qui ait tendance naturelle à se développer ; en l'aidant de ce seul côté, on en rompt définitivement l'équilibre, et on hypertrophie un côté au détriment des autres, qui restent inertes.

La mémoire de l'enfant normal est très souple et ne se spécialise jamais complètement dans un seul type de souvenirs : de plus, comme nous l'allons voir, elle adopte naturellement, aux diverses étapes de sa croissance, les meilleurs procédés pour se rappeler les diverses formes de souvenirs : ce, précisément parce qu'elle est normale. Au contraire, la mémoire de l'anormal, essentiellement paresseuse et canalisée en d'étroites limites, a tendance à se spécialiser pour réduire son travail et diminuer la somme d'efforts, plus pénibles pour elle parce qu'elle a moins de ressort. Accentuer encore cette tendance à une spécialisation étroite, pousser l'enfant à cultiver ces souvenirs faciles pour faire croire (ce qui n'est pas vrai) qu'il en pourrait aisément acquérir d'autres, serait aller directement à l'encontre d'une bonne éducation, et commettre une lourde faute pédagogique.

Tout en accordant parfois, à cause de certaines nécessités individuelles, une prépondérance momentanée à une forme de mémoire, l'éducateur des anormaux doit viser avant tout à faire fonctionner les

formes essentielles de la mémoire. En procédant ainsi, il facilitera le jeu des compensations et des suppléances mentales, toujours si difficiles à réaliser chez les écoliers anormaux, et sans lesquelles la vie intellectuelle et sociale leur seraient impossible. La vie de l'esprit, comme celle du corps, est affaire d'équilibre entre nos diverses fonctions : et cet équilibre ne peut s'établir que par la bonne croissance des divers organes, en eux-mêmes et par rapport aux autres.

3° *Développement et variations de la mémoire.* — Cet équilibre peut être obtenu par une culture méthodiquement dirigée.

Une mémoire d'enfant, même normal, ne se développe pas d'une façon uniforme ou, pour ainsi dire, unilatérale : elle subit, sous l'influence de l'âge, du milieu social et de l'éducation individuelle, des variations de capacité, de forme et de type, dont l'éducateur doit savoir se servir pour la redresser quand elle est anormale. L'un de nous a signalé autrefois l'audition colorée d'un médecin (1) chez qui la mémoire visuelle avait nettement prédominé durant l'adolescence et au début de la jeunesse : il se rappelait alors par leur place sur son cahier les notes prises en classe ou au cours. La préparation d'un concours où il lui fallait s'exercer à parler d'abondance, modifia profondément, quoiqu'elle fut déjà parvenue à l'état adulte, son type de mémoire; de visuel franc, il devint moteur dans une proportion

(1) *Trav. du laboratoire de Psychol. Physiologique*, t. 11, 1893, p. 7. Paris, F. Alcan, 1894.

telle qu'il lui arrivait souvent, durant ses rêves, de traiter les questions du concours avec une prolixité qui l'étonnait.

Cette adaptation du type de mémoire à des conditions nouvelles est fréquente chez les normaux : c'est même une loi de croissance : elle est plus rare, parce que plus difficile, chez les anormaux.

Nous avons montré en parlant de l'imagination, quelles sont ses diverses étapes de croissance : sans refaire ici de la même façon l'histoire du développement de la mémoire, bornons-nous à rappeler les études de Bolton, Baldwin, Colegrove, Lobsien, Monroe, Netschayeff et Stanley Hall, dont le livre sur l'adolescence résume la plupart des résultats aujourd'hui acquis sur ces questions.

Au début, la capacité de la mémoire croît avec l'âge plutôt qu'avec le développement de l'intelligence : l'augmentation du pouvoir d'absorber un nombre de plus en plus considérable de souvenirs, est donc indépendante de l'aptitude à les utiliser pour nos opérations mentales : il croit généralement jusque vers la dixième année.

Les transformations du type de mémoire sont autre chose que cette croissance élémentaire et primitive ; la mémoire motrice, par exemple, est d'autant plus fréquente chez les enfants, qu'on se rapproche davantage de l'adolescence. Elle ne se développe d'ailleurs pas de la même manière chez les garçons et chez les filles, puisque autour de la dixième année, on la voit croître chez ceux-là et décroître chez celles-ci. Il semble aussi (mais ce n'est là qu'une

première constatation) qu'elle se développe plus chez ceux dont les tendances sont le moins égoïstes. On pourrait sur la mémoire visuelle, sur l'auditive, faire des remarques de même ordre : nous ne pouvons y insister ici.

L'éducateur des anormaux doit connaître ces crises de croissance de la mémoire, liées sans doute à des crises physiologiques, toujours plus graves chez l'écolier anormal. Ces crises ont un rôle très important dans le développement intellectuel, moral de l'enfant (1) : leur action sur la mémoire ne doit pas être oubliée. Il est dans la croissance physiologique des époques où certaines mémoires paraissent privilégiées : à d'autres moments elles semblent partiellement endormies. Ainsi Netschayeff a montré que toutes les espèces de mémoires ont tendance à diminuer à la puberté, et à remonter ensuite, pour décroître vers seize ou dix-sept ans. Chez les jeunes filles, en particulier, il peut se produire alors une oblitération nette et caractéristique des souvenirs de l'enfance, qui retournent à l'oubli, tandis que ceux du présent s'assimilent plus aisément.

Après la vingtième année, les changements de la mémoire sont autres, et peut-être encore plus considérables. Au reste, en pareilles matières, tout est sujet à des variations personnelles dans le détail desquelles nous ne pouvons entrer ici, et pour lesquelles nous renvoyons aux études des spécialistes.

En d'autres termes, s'il est vrai que chaque enfant fait la mémoire qu'il est capable de se faire, et que les

(1) Dr J. Ph., *Psychologie des écoliers*, 1re édit., ch. II, § 3.

seules bonnes mémoires soient celles qui rendent les services dont on a besoin, il est non moins vrai qu'un écolier dont la mémoire se développe normalement aura la mémoire qu'il lui faut dans les conditions où il vit, tandis que les anormaux, s'ils ne sont pas dirigés, ne peuvent se faire qu'une mémoire incapable de leur rendre les services qu'ils lui demanderont.

Aider la mémoire à s'adapter à un nombre de conditions d'autant plus considérable que l'enfant est plus normal, voilà le meilleur moyen de la cultiver ou de la redresser. Il est très facile, en effet, de forcer d'un seul côté le développement d'une mémoire d'enfant, surtout s'il n'est pas normal. Mais, cette spécialisation prématurée, ce forçage maladroit n'auront, il faut le savoir, pas d'autre résultat que d'empêcher une adaptation meilleure : les procédés employés stériliseront les énergies de croissance de la mémoire, et la rendront incapable de servir à autre chose qu'à une catégorie très limitée de souvenirs. Telles sont les mémoires de certains calculateurs (1) qui peuvent retenir d'interminables listes de chiffres, mais restant incapables de garder les souvenirs les plus élémentaires : une adresse, etc. Hypertrophiées par certains côtés, elles sont atrophiées par d'autres, et par conséquent, incomplètes et inutilisables dans la vie sociale : en outre, cette spécialisation les a rendues incapables de se modifier par la suite et de s'adapter à d'autres conditions, leur éducateur ayant mala-

(1) L. Manouvrier (*Mémoire visuelle, calcul mental*) vient de montrer qu'il n'en serait pas ainsi si les procédés choisis étaient intelligents. (*Mém. Soc. d'Anthrop.*, 2 juil. 1908.)

droitement oublié que, si le développement d'un enfant normal se fait le plus souvent dans le sens du moindre effort, celui de l'anormal exige au contraire tout l'effort qu'il peut donner sans outrepasser la somme de fatigue que lui permet son organisation maladive.

II

MALADIES DE LA MÉMOIRE

Une bonne mémoire retient aisément les souvenirs dont elle a besoin, les conserve fidèlement et les représente à propos : au contraire, mauvaise, elle ne sait pas retrouver les souvenirs dont nous avons besoin, ou bien elle les déforme au lieu de les conserver fidèlement, ou encore elle ne sait pas choisir ce qui est bon à retenir, et accumule des idées inutiles au détriment de ce qui nous est nécessaire dans les conditions où nous vivons.

Sont donc mauvaises, quels que soient leur capacité, leur type et leur développement :

Les Mémoires surchargées qui conservent trop de souvenirs inutiles, faute de savoir éliminer ce qu'il faut laisser tomber ;

Les Mémoires qui faussent les souvenirs ou les mêlent d'éléments imaginaires, au lieu de les conserver dans toute leur pureté ;

Enfin, les Mémoires incomplètes qui ne peuvent conserver assez de souvenirs ou restent rudimentaires.

1° *Arrêts de croissance de la mémoire* (1). —

L'absence complète de mémoire impliquant l'absolue possibilité de prendre des habitudes, ne semble guère compatible avec la vie, même chez les idiots du plus bas degré. Mais le développement de la mémoire peut être tellement rudimentaire « qu'elle rende impossible l'acquisition et la conservation de ces habitudes très simples qui constituent la routine journalière de la vie (2) ». Tous ceux qui se sont occupés des idiots connaissent des exemples de ce genre : mais le plus souvent, l'insuffisance de leur mémoire résulte de ce qu'une seule partie s'est développée ; d'où son incapacité. L'arrêt de croissance atteint certaines parties et en respecte d'autres : mais celles-ci ne suffisent pas à assurer seules la vie des fonctions mentales nécessaires pour échapper à l'idiotie ou à l'imbécillité.

Quand la mémoire est aussi incomplète, l'école publique n'est pas faite pour l'enfant : ne nous en occupons donc pas ici. Chez les anormaux, qui peuvent aller à l'école, l'insuffisance de la mémoire provient de deux causes, d'ailleurs bien différentes l'une de l'autre :

1° Certaines sensations essentielles sont incomplètes ou même leur font totalement défaut : un sourd ne peut acquérir aucun souvenir auditif ; un demi-sourd, s'il entend mal ou comprend incomplètement les sensations auditives, n'aura qu'une mémoire in-

(1) Nous n'étudions ici ni des dégénérescences comme chez l'amnésique, ni des régressions, comme chez le vieillard, mais des arrêts de développement chez l'enfant.

(2) Th. Ribot, *les Maladies de la Mémoire*, p. 103. Paris, F. Alcan.

suffisante, tant que d'autres souvenirs ne viendront pas suppléer les auditifs : suppléance d'autant difficile que l'enfant est plus anormal. De même pour toutes les autres sources sensorielles de nos souvenirs ; de même aussi quand l'imagination ne fournit que des représentations déformées;

2° Certains enfants sont incapables d'établir entre les souvenirs qu'ils possèdent déjà et ceux qu'ils ont besoin d'y ajouter, des connexions mentales ou des associations grâce auxquelles les nouvelles acquisitions s'accrochent aux anciennes et se conservent en même temps et par les mêmes moyens qu'elles : c'est en particulier le cas des arriérés.

1° La première cause d'insuffisance de la mémoire, est plus fréquente qu'on ne pense : très souvent les anormaux souffrent d'incohérence sensorielle, ou bien leurs sensations sont, à l'insu de leur entourage, tellement insuffisantes, morcelées par tant de vide, qu'elles sont incapables de leur laisser un souvenir exact et complet. En apparence, ils regardent comme les autres enfants : en réalité, ils ne savent ni fixer leur regard où il faut, ni observer, ni coordonner ce qu'ils voient. Il suffit souvent de les interroger attentivement aussitôt après, pour constater qu'ils n'ont rien vu de ce qu'il fallait regarder : il y a dans leurs perceptions tant de trous qu'elles ne pouvaient suffire à l'organisation d'une image mentale viable. Dans ces conditions, comment pourraient-ils avoir des souvenirs correspondant à la réalité?

Pour comprendre comment, en pareil cas, le déve-

loppement de la mémoire est arrêté, il suffira de rappeler ce qui se passe dans l'idiotie amaurotique, où l'atrophie des sensations visuelles s'étend peu à peu sur les autres facultés et les anéantit.

L'intelligence d'un enfant croît à mesure que naissent et se superposent les diverses facultés qui s'étagent les unes au-dessus des autres, les plus élevées ne se développant qu'après celles qui leur sont inférieures et dans la mesure où elles peuvent s'appuyer sur elles : si les premières manquent, il est impossible que les autres soient équilibrées. Une forme de mémoire ne peut donc se développer quand lui manquent les points d'appuis naturels, soit dans les sensations, soit dans l'imagination.

2° Cette première cause est en quelque sorte objective, puisqu'il s'agit d'un défaut dans la matière de nos souvenirs; la seconde est au contraire subjective : elle provient d'une incapacité de l'enfant à organiser la matière première de ses souvenirs.

Certains enfants, qui possèdent des sens et une imagination parfaitement organisés, leur fournissant tous les éléments nécessaires à l'élaboration de leurs souvenirs, ne savent pas se faire des souvenirs. Leur mémoire n'est peut-être pas stérile, mais ils ne savent pas la cultiver.

Pour se faire un souvenir, il ne suffit pas de percevoir un objet et de façonner, avec cette perception, une image mentale qui entrera dans la mémoire. La conservation n'est que la première opération d'une bonne mémoire : il lui faut, en outre, des moyens pour retrouver ce qu'elle a conservé. Un souvenir conservé sans que nous puissions le retrouver n'est

qu'une réserve inutile et un poids mort puisqu'on ne s'en servira jamais.

Tous nous récoltons ainsi, chaque jour, quantité de souvenirs qui entrent sans que nous les ayons cherchés et sans que nous fassions rien pour les conserver : n'étant liés à rien dans la trame de notre vie mentale, ils restent sporadiques, isolés de tous les souvenirs que nous avons organisés pour en faire le fond de notre personnalité. Comme des atomes dans une atmosphère calme, ils se déposent et tombent lentement aux profondeurs de l'inconscient, d'où la plupart ne remonteront jamais. Ils sont en nous, sans être à nous, puisque nous les possédons sans le savoir. Ce sont eux qui reviennent dans les hypermnésies, dans certains délires, etc. Mais si nous voulions, à l'état normal, les retrouver, nous ne le pourrions, parce que nous ne les tenons par rien : ils ne sont pas organisés, nous ne les avons pas en main.

Certaines mémoires anormales ont trop de ces souvenirs et pas assez d'autres.

Les seuls souvenirs dignes de ce nom sont ceux que nous pouvons retrouver à volonté parce que nous savons toujours où ils sont: d'avance, quand nous en avons besoin, avant même de les avoir revus nous savons leur place et par quel lien nous les tenons. Ils sont entrés dans l'ordre de notre esprit ; nous les avons incorporés à son organisation générale et savons où ils sont. Mais précisément ces liens connectifs, ces associations d'un souvenir à l'autre, qui nous permettent d'en retrouver toute la série, sont ce qui manque le plus à certaines mémoires,

parce que le petit anormal ne sait pas les établir. Spontanément et par le simple jeu de son développement intellectuel, l'écolier normal apprend à établir entre ses perceptions des associations plus ou moins naturelles, mais qui les fixent et lui aident à les incorporer dans la trame de ses souvenirs. L'anormal est précisément celui qui ne sait ni établir ces liens, ni choisir, pour les lier ainsi, les seuls souvenirs qu'il ait intérêt à conserver : il retient l'inutile et laisse perdre l'essentiel. Tous les professeurs ont remarqué quelle peine pour mal apprendre leurs leçons se donnent ces enfants, souvent pleins de bonne volonté. C'est qu'ils ignorent cet art économique de fixer et de conserver leurs souvenirs prêts à être retrouvés, grâce à quelques connexions mentales : au lieu d'elles, ils accumulent les répétitions verbales, automatiques et machinales. Ainsi leurs souvenirs existent, mais dispersés, sporadiques, sans ordre et sans ce fil directeur qui permettrait de les retrouver.

La question capitale, qui n'est guère abordée dans les traités de pédagogie, est de leur apprendre à classer méthodiquement leurs souvenirs au lieu de tout laisser en désordre.

A côté de ces insuffisances chroniques de la mémoire, il faut mentionner aussi les dépressions et les insuffisances transitoires qui résultent de certains états d'anémie, de confusions mentales, etc.; nous avons montré, il y a quelques années, en traitant la question des écoliers subnormaux, quel devait être en ces cas le rôle du médecin sans lequel les meilleurs pédagogues resteront impuissants.

2° *Hypertrophie partielle de la mémoire.* — Voilà les dangers des mémoires trop pauvres : celles qui sont trop riches sont, le plus souvent, tout aussi inutilisables.

Malgré le rôle capital qu'elle joue dans notre vie mentale, la mémoire n'est qu'une faculté secondaire parce qu'elle n'opère jamais pour elle-même.

Rouage nécessaire — puisque son arrêt immobilise toutes les autres pièces, comme on le voit dans les aphasies, etc. — elle ne produit que des matériaux à mettre en œuvre. Dans ces conditions, sa surproduction, son fonctionnement exagéré gêneront le mouvement de l'esprit tout aussi bien que son insuffisance; c'est pourquoi, quelque étrange que le fait paraisse, on peut être anormal par excès de mémoire aussi bien que par insuffisance.

Le développement de l'intelligence n'est pas synonyme de celui de la mémoire, et l'exagération de celle-ci (ou plutôt de certaines formes de souvenirs) masque souvent, aux yeux des parents et des éducateurs, les plus graves arrêts de l'intelligence : il importe de les prévenir qu'un jeune enfant peut avoir beaucoup de mémoire et peu de jugement. Ce fait, en apparence paradoxal, et qui n'est, au fond qu'un arrêt de développement de la mémoire, est fréquent chez les idiots. Tous ceux qui se sont occupés de ces questions en ont cité des exemples typiques.

Dans son étude sur les *Maladies de la Mémoire,* après avoir rappelé que chez beaucoup d'idiots et d'imbéciles l'arrêt de développement des sens est inégal, et que certains restant obtus, d'autres peu-

vent devenir très fins, M. Ribot constate qu'il en va de même pour la mémoire (1). L'affaiblissement général de la mémoire coïncide alors avec l'évolution normale et même l'hypertrophie d'une mémoire particulière. C'est ce qui arrive pour certains idiots, ou plutôt pour des imbéciles, dont quelques-uns, « réfractaires à toute autre impression, ont un goût très vif pour la musique et peuvent retenir un air qu'ils n'ont entendu qu'une seule fois. D'autres (le cas est plus rare) ont la mémoire des formes, des couleurs, et montrent une certaine aptitude pour le dessin. On rencontre plus fréquemment la mémoire des chiffres, des dates, des noms propres, des mots en général. Un imbécile se rappelait le jour de chaque enterrement fait, dans une paroisse, depuis trente-cinq ans. Il pouvait répéter avec une invariable exactitude le nom et l'âge des décédés, ainsi que les gens qui conduisaient le deuil. En dehors de ce registre mortuaire, il n'avait pas une idée, il ne pouvait répondre à la moindre question, et n'était pas même capable de se nourrir ». « Drobisch rapporte le fait suivant, dont il a été témoin : un garçon de quatorze ans, presque idiot, avait eu beaucoup de peine à apprendre à lire. Il avait néanmoins une facilité merveilleuse pour retenir l'ordre dans lequel les mots et les lettres se succédaient. Avec deux ou trois minutes pour parcourir une page imprimée dans une langue qu'il ne connaissait pas, ou traitant de questions qu'il ignorait, il était en état

(1) *Maladies de la Mémoire*, p. 103.

(2) Drobisch, *Empirische Psychologie*, p. 95. — Falret, *Dict. des Sc. Méd.* : *Amnésie*.

d'épeler les moindres mots qui s'y trouvaient, absolument comme si le livre était resté ouvert devant lui. »

Quoique les classifications actuelles de ces enfants tendent à modifier sensiblement les anciennes dénominations, ces exemples n'en conservent pas moins toute leur valeur pour démontrer qu'un fonctionnement excessif de la mémoire peut parfaitement cadrer avec des tares mentales profondes. Le même fait a été relevé par le docteur Sollier dans sa *Psychologie de l'Idiot.*

« La mémoire des imbéciles est quelquefois, dit-il, très développée, mais si on les observe avec soin, on s'aperçoit qu'ils récitent toujours les choses dans l'ordre où ils les ont apprises, et qu'ils ne les comprennent pas. La moindre interversion que vous introduisez dans leur récitation, la moindre interruption les arrête. Quand ils ont de la mémoire, ils n'ont pas pour cela de l'intelligence : mais ils peuvent, la première fois qu'on les entend, en imposer. Si on leur fait raconter de nouveau ce qu'ils vous ont déjà dit, on est surpris de les entendre le débiter de la même façon, dans les mêmes termes, pour ainsi dire *stéréotypés.* C'est de l'automatisme pur : et si vous leur demandez la moindre explication, ils sont incapables de vous la donner. Autant de fois vous les ferez recommencer, autant de fois ils vous débiteront les choses de la même manière. S'ils ont appris, par exemple, les jours de la semaine en commençant par le jeudi et que vous leur deman-

(1) Dr Sollier, *Psychologie de l'Idiot*, pp. 191-2, Paris, F. Alcan.

diez de vous les énumérer en débutant par le lundi, il en est qui en seront incapables. Leur mémoire, très inégale du reste, ne peut donc leur servir en rien. »

« La plupart des sujets extraordinaires et que l'on exhibe, conclut le docteur Sollier, rentrent dans cette catégorie. »

La mémoire d'un écolier anormal peut donc se développer beaucoup en certains points, et devenir capable de retenir en masses énormes certains souvenirs, sans que l'enfant cesse d'être anormal : on ne saurait trop le rappeler aux parents qui s'illusionnent, toujours enclins à prendre cet agrandissement de la mémoire pour une croissance intellectuelle, et au grand nombre des éducateurs qui s'imaginent qu'il suffit d'apprendre beaucoup pour bien savoir et bien comprendre. Quelque paradoxal que cela paraisse, le pouvoir d'accumuler ainsi les souvenirs n'est que le plus bas et le plus inutile degré de la mémoire : dès qu'elle dépasse ce stade inférieur, dès qu'elle se développe un peu plus chez l'enfant normal, c'est pour apprendre à trier parmi ses souvenirs ceux qu'il est bon de conserver et ceux qu'il faut laisser tomber, parce qu'ils la chargeraient inutilement. « Le docteur Leyden avait une faculté extraordinaire pour apprendre les langues ; et il pouvait répéter très exactement un long *Act* du Parlement ou quelque document semblable qu'il n'avait lu qu'une fois. Un ami le félicitant de ce don remarquable, il répondit que, loin d'être un avantage, c'était souvent pour lui un grand inconvénient. Il

expliqua que, lorsqu'il voulait se rappeler un point particulier dans quelque chose qu'il avait lu, il ne pouvait le faire qu'en se répétant à lui-même la totalité du morceau *depuis le commencement* jusqu'à ce qu'il arrivât au point dont il désirait se souvenir (1). » Ce fait est typique pour faire comprendre comment une vaste mémoire peut, même chez un intelligent, devenir un obstacle ; comment elle peut se développer au détriment de l'intelligence, en comprimer l'énergie sans la remplacer, et comment, enfin, avec beaucoup de mémoire, un écolier peut être un parfait imbécile.

La mémoire qui retient tout n'est qu'une faculté passive, une feuille sur laquelle les choses s'impriment : il y faut savoir lire, savoir cultiver la mémoire active qui choisit dans la masse des souvenirs. Pourquoi ? Ribot l'a expliqué dans une page qui est des meilleures que nous ayons sur la physiologie de l'esprit (2).

« Si, pour atteindre un souvenir lointain, il nous fallait suivre la série entière des termes qui nous en séparent, la mémoire serait impossible, à cause de la longueur de l'opération. Nous arrivons ainsi à ce résultat paradoxal, qu'une condition de la mémoire, c'est l'oubli : sans l'oubli total d'un nombre prodigieux d'états de conscience et l'oubli momentané d'un grand nombre, nous ne pourrions nous souvenir. Sauf dans certains cas, l'oubli n'est donc pas une maladie de la mémoire, mais une condition de

(1) Th. Ribot, *Maladies de la Mémoire*, p. 45.
(2) *L. c.*, p. 45.

sa santé et de sa vie. A mesure que le présent rentre dans le passé, les états de conscience disparaissent et s'effacent. Revus à quelques jours de distance, il n'en reste rien ou peu de chose : la plupart ont sombré dans un néant d'où ils ne sortiront plus, et ils ont emporté avec eux la quantité de durée qui leur était inhérente ; par suite, un déchet d'états de conscience est un déchet de temps. Or, les procédés abréviatifs dont nous avons parlé supposent ce déchet. »

Sans ce pouvoir de choisir ce qu'il convient qu'elle conserve, notre mémoire serait donc inutile : le philosophe qui l'appelait avec humour notre faculté d'oublier formulait un axiome psychologique.

Cet art de choisir n'est d'ailleurs qu'une forme du sens du réel ou de la faculté d'adaptation au milieu où nous vivons, et l'anomalie nous apparaît, une fois de plus, comme une impossibilité de s'adapter.

3° *Infantilisme de la mémoire.* — Ce mot désigne moins un arrêt de croissance plus ou moins limité, analogue à ce que nous avons décrit plus haut, qu'un état particulier où la mémoire se développe, comme l'individu, trop lentement pour atteindre la parfaite plénitude de la forme adulte : elle s'arrête à un stade intermédiaire : c'est un retard d'évolution.

S'il est vrai que les tares mentales soient d'autant plus dangereuses qu'elles frappent des fonctions plus essentielles, cette imperfection est la plus grave puisqu'elle atteint la forme la plus élevée de la mémoire : d'autre part, c'est une anomalie des plus difficiles à découvrir et à caractériser chez les

écoliers anormaux. Qu'une mémoire ne puisse retenir certains souvenirs, on s'en aperçoit assez vite, et assez facilement ; mais il est souvent fort malaisé de constater qu'elle est incapable de distinguer une perception présente de ce qu'elle a déjà vu, et qu'elle mélange constamment à ses souvenirs des éléments étrangers qui en faussent le caractère propre et les transforment en de véritables hallucinations de la mémoire.

A l'état normal, nous distinguons un souvenir de tout autre état mental, parce qu'il porte un signe spécial, dont nous l'avions marqué pour le conserver et qui nous le fait reconnaître comme tel chaque fois qu'il réapparaît. Or, certains enfants ne savent ou ne peuvent imprimer ce signe aux représentations qu'ils veulent conserver : elles restent parmi leurs souvenirs, sans être marquées comme leur étant déjà apparues.

Quelle est l'origine et le mécanisme de cette malformation ?

Toute sorte de croissance a deux faces : d'un côté, c'est un simple agrandissement ; de l'autre une spécialisation plus précise, une organisation mieux adaptée. Dans les organismes rudimentaires, tout est mêlé : la division du travail est un signe de progrès : de même dans la vie mentale. L'individu se rapproche de l'état adulte à mesure que chaque organe prend un rôle mieux défini, des fonctions plus précises. S'il fallait une comparaison, nous rappellerions volontiers que le cœur droit et le cœur gauche sont mélangés chez les animaux inférieurs, et que chez les enfants dont la circulation continue de mêler le

sang artériel au sang veineux, le cœur ne deviendra jamais adulte. De même, certaines mémoires ne peuvent devenir adultes parce qu'elles s'arrêtent avant d'atteindre le degré de croissance qui les aurait spécialisées et leur aurait permis de marquer leurs souvenirs du signe déjà vu, rien de plus, rien de moins. Incapables de cela, elles ne peuvent empêcher que des éléments de rêves et de perceptions actuelles se mélangent à leurs souvenirs, comme le sang artériel se mélange au sang veineux chez les vertébrés inférieurs et chez les enfants dont le cœur a cessé de se spécialiser avant la fermeture du trou de Botal.

Les mémoires faussées par cette anomalie ne sont ni rétrécies comme celles qui ne peuvent retenir, ni incomplètes, comme celles qui se bornent à stéréotyper : elles sont simplement incapables, n'ayant que des souvenirs incomplets, de distinguer ceux-ci d'un autre état. On les rencontre souvent chez les petits hystériques, chez les enfants menteurs, dans les états crépusculaires, et partout, en un mot, où le mensonge inconscient et sincère devient un état chronique.

L'étude systématique des mensonges d'enfants nous a montré combien est faiblement tissue, durant la première enfance, chez ceux dont la mémoire ne devient pas adulte, la trame des souvenirs puisés dans l'expérience de chaque jour, et avec quelle facilité s'y mélangent les produits de l'imagination et des rêves (1). A l'état normal, l'habitude endigue l'imagination et la contient dans ses limites : le sens du

(1) *Anomalies mentales chez les écoliers*, pp. 124-145. Paris, F. Alcan, 1906.

temps et celui du lieu, empêchent les confusions et les mélanges, et les souvenirs anciens, fortement tissés, forment comme des cases et des rayons où chaque souvenir nouveau vient prendre sa place. Dans ces conditions, il est impossible que nos réserves ou nos imaginations pénètrent parmi nos souvenirs ou s'y mélangent : les limites et les caractères distinctifs sont trop bien marqués ; mais il n'en va pas de même chez l'enfant et chez tous ceux dont la mémoire conserve, malgré l'âge, des caractères infantiles. Il manque à leurs souvenirs ces points de repères qui les localisent dans le temps ou l'espace et les marquent comme déjà vus : ils n'ont pas ce ferme tissu d'associations, toute cette trame mentale et ces multiples fils conducteurs grâce auxquels nous nous retrouvons dans nos souvenirs anciens. Le monde de son imagination et celui du réel, le souvenir et la rêverie se mêlent constamment dans l'esprit de l'enfant, tant que la croissance normale de sa mentalité n'a pas opéré la séparation entre ces deux éléments (1) : c'est ce mélange qui persiste, comme nous l'avons montré ailleurs en étudiant l'état psychique des petits menteurs (2), chez certains écoliers et même chez certains adultes anormaux.

Il faut attacher une très grande importance à cet infantilisme des souvenirs : c'est une tare individuelle qui passe souvent inaperçue à l'école, où elle ne se manifeste que par des signes qu'on méconnaît trop souvent : elle n'en est que plus redoutable, beaucoup

(1) V. ch. III, *Éducation de l'Imagination.*

(2) *La véracité des Enfants* (in Correspond. de l'Enseignement primaire. Paris, 1892).

des enfants qui en sont affligés étant souvent des vicieux. Il importe donc de ne la pas négliger et de ne pas la laisser passer, à l'école, inaperçue et sans la réformer.

Ceux qui voudraient chercher des exemples de ces malformations de la mémoire, en trouveront en abondance, sous d'autres titres, dans les exemples d'affabulations et de mensonges d'hystériques, dans les récits de mensonges d'enfants (1), et dans des faits de mémoires subliminales et crépusculaires pour lesquels il n'est nul besoin de néologisme.

En eux-mêmes et durant la première enfance, les troubles de ce genre paraissent minimes : leurs conséquences individuelles et sociales sont redoutables, parce que le déséquilibre mental qui en résulte fausse l'organisme moral tout entier. Il faut donc rappeler aux éducateurs qu'ils ne doivent ni les négliger, ni en méconnaître l'importance, mais au contraire s'efforcer d'en rechercher les caractères, pour les guérir, chez les écoliers qui en souffrent.

III

CULTURE DE LA MÉMOIRE

En présence d'une mémoire rebelle ou inutilisable, pour quelque cause que ce soit, presque tous les éducateurs adoptent immédiatement comme unique procédé de culture la répétition : on oblige l'enfant

(1) Moreau (de Tours).

à relire ou à articuler ses leçons jusqu'à ce qu'il les sache, jusqu'à satiété et au delà. Cette façon de résoudre le problème de l'éducation de la mémoire donne rarement des résultats satisfaisants parce que, dans la plupart des cas, le procédé est insuffisant. Il ne réussit qu'avec les très rares enfants dont la mémoire, manquant seulement de capacité, possède toutes les autres qualités : mais il ne donne aucun résultat avec ceux dont la mémoire est mauvaise faute de matériaux, ou qui ne savent ni retrouver ni reconnaître leurs souvenirs. Il faut avoir plusieurs procédés de culture de la mémoire, parce qu'il n'y a pas qu'une sorte de maladie de la mémoire.

I. — Ceux qui ne voient dans la mémoire que l'habitude (la répétition étant une des façons de fortifier nos habitudes), concluent que la répétition d'une leçon doit non seulement l'apprendre à l'enfant, mais encore lui apprendre à mieux retenir les autres. Il n'en est rien, et ceux qui prennent ainsi la question oublient précisément que fortifier une habitude est tout autre chose que développer la faculté de prendre des habitudes. La répétition d'un souvenir isolé peut le rendre plus solide : elle ne rendra la mémoire ni plus souple, ni plus fidèle, ni mieux adaptée aux conditions où nous vivons, etc. La répétition n'est qu'un des multiples procédés pour retenir un souvenir; très simplement, il n'atteint que le côté inférieur, et n'est d'usage qu'à la partie la moins intelligente de la mémoire : souvent même il en accentue les malformations ; et, par conséquent, quelque étrange que cela paraisse, il doit être sévèrement banni des

procédés éducatifs. La plupart des mémoires anormales ont déjà trop de tendances à stéréotyper ou à tout conserver, sans aucun choix. Ce qui leur manque le plus c'est moins la faculté de retenir que celle de conserver exactement, de retrouver à propos et de reconnaître sans hésiter : or la répétition, quelque fréquente et prolongée qu'elle soit, ne leur donne rien de tout cela.

Insistons sur ce point, car on a trop pris l'habitude d'appliquer à la mémoire, sans plus ample examen, le vieux proverbe : c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Une tradition vénérable, tant elle est vieille, veut que l'écolier retienne d'autant mieux qu'on le fait répéter plus souvent : comme si l'on savait d'autant mieux les choses qu'on les a plus souvent rééditées. L'abus de ce procédé peut irrémédiablement fausser les mémoires que l'on veut redresser : il en existe à côté et au-dessus quantité d'autres, qu'il faut savoir choisir en connaissance de cause, c'est-à-dire après examen du mécanisme et des défauts de la mémoire à réformer.

L'éducation de la mémoire n'est que l'application de ce principe fondamental aux diverses formes d'anomalies.

Les procédés mnémotechniques, qui paraissent donner aux mémoires incomplètes toutes les qualités qui leur manquent, ne sont pas moins dangereux que la simple répétition pour les mémoires anormales. Le plus souvent, ils aggravent l'anomalie au lieu de la détruire.

Il suffira, pour en faire comprendre la raison, de

rappeler quels sont les principes de la mnémotechnie.

L'auteur d'une mnémonique propre à faciliter l'étude de l'histoire aux enfants qui fréquentent les collèges et les écoles et que « son extrême simplicité met à la portée de toutes les intelligences », s'exprime ainsi : « la mnémonisation consiste dans l'assimilation aux chiffres et aux nombres, des différentes lettres de l'alphabet et de leurs combinaisons, et il suffit, pour être à même d'en faire l'application, de fixer imperturbablement dans sa mémoire, de *manière qu'ils se présentent sans efforts* à l'esprit, les rapports que nous avons établis entre ces lettres et les cent premiers nombres. Pour cela, un exercice souvent répété est nécessaire : *on n'apprend rien sans quelque effort*. Que l'on consacre donc une heure par jour à répéter ce petit nombre de rapports qui constituent notre système, que l'on s'exerce ensuite à traduire en chiffres, ou plutôt en nombres, à l'ouverture d'un livre quelconque, tous les mots de la page que l'on aura sous les yeux, et, avant peu, ces rapports se reproduiront à volonté quand il s'agira d'en faire l'application... Il ne faut ni pénétration, ni travail intellectuel : la répétition et l'habitude suffisent pour arriver à ce résultat (1). »

Malgré ces aveux — peut-être à cause d'eux — la méthode n'eut pas le succès espéré : son auteur l'avoue avec quelque tristesse, et il en cherche la cause non dans la difficulté de sa méthode, —

(1) Demangeon, *Supplément à la Nouvelle Mnémonique* (préface). Paris, 1845.

aucune mnémotechnie ne peut être plus simple, — mais dans sa façon de choisir les associations d'idées destinées à faciliter la mémorisation des faits. Il avait cru d'abord que des associations d'idées qui s'écarteraient des règles communes seraient plus propres à frapper l'esprit, et, conséquemment, que les faits pour lesquels on les emploierait se retiendraient mieux : cela n'ayant pas été, il a pris le parti d'établir (autant qu'il a été possible) des *rapports naturels* (1) entre ces faits et les mots mnémonisateurs.

Certes, les rapports naturels, précisément ceux que nous employons quand nous ne recourons pas aux procédés mnémoniques, valent mieux que les analogies phoniques proposées par d'autres (2) ; mais on doit se demander à quoi sert une mnémotechnie qui se borne à établir entre le souvenir à retenir et son association naturelle le lien *supplémentaire* d'un mot mnémonisateur ?

A bien regarder les choses, on s'aperçoit vite que les procédés mnémotechniques sont surtout appliqués aux catégories de souvenirs qui ne présentent aucun intérêt et qui manquent de points de repère pour être fixés ou retrouvés aisément. Ils servent,

(1) Voici un de ses rapports naturels :

Le grand hiver, du moins selon certains dévots,
Est un de ces malheurs qu'on doit aux huguenots. 1709.

(2) Par exemple pour retenir : *Charente*, préfecture *Angoulême* ; sous-préfecture *Conflans, Cognac, Ruffec, Barbezieux*, l'auteur d'une chronologie mnémonisée (Rouen, 1833), propose (p. 74) : La *chère rente* que nous *engoulâmes* en nous *gonflant du cognac* dans cette *rue fait* croire que nous avons de la *barbe aux yeux* !

Et ailleurs : « Laisse sonder Suzanne par qui le veut » signifie que la bataille de Sundershausen eut lieu en 1758.

quelquefois, pour retenir des dates, des hauteurs de montagnes, des listes de rois ou de sous-préfectures, etc. : tout leur artifice consiste à substituer à un chiffre ou à un nom qui ne présente aucun intérêt, une phrase ou un mot dont la bizarrerie nous frappe et nous aide à la retenir. La mnémotechnie habille d'oripeaux les images mentales qu'elle veut nous faire retenir : la singularité de cet habit nous frappe, nous en gardons le souvenir, qui traîne après lui le souvenir de ce qu'il habillait.

En d'autres termes, ces procédés doublent le travail de la mémoire, qui doit retenir d'abord la formule mnémonique et ensuite le principe général permet de retrouver le souvenir à fixer, inclus dans cette formule. Avouons que ce supplément de travail risque de fatiguer la mémoire d'un enfant normal plutôt que de l'aider à se développer : à plus forte raison s'il est anormal.

Dans ces conditions, la mnémotechnie n'est pratique que pour les adultes, et dans certains cas seulement, puisqu'il faut, pour l'employer utilement, être capable d'établir facilement et rapidement des connexions solides entre les souvenirs que l'on possède déjà et les formules mnémotechniques employées pour en retenir d'autres : faute de ce travail, ces phrases plus ou moins baroques s'en vont, et avec elles les éléments du souvenir qu'elles devaient fixer à moins d'avoir quantité de souvenirs qui de tous côtés tendent les bras à de nouvelles associations. Il faut donc déjà être riche de souvenirs pour s'offrir le luxe de la mnémotechnie ; il faut aussi une certaine intelligence pour en savoir appliquer les principes

généraux à chaque cas particulier, et retrouver dans les lettres des mots les chiffres dont ils sont le substitut. Rien de cela n'est facile à l'anormal : la mnémotechnie n'est donc pour lui (à moins qu'il n'en fasse un exercice mental) (1) qu'un procédé de luxe, inutilisable, aussi embarrassant qu'un habit de fin drap pour travailler à l'établi.

La seule véritable culture de la mémoire consiste à la fortifier lorsqu'elle est faible ; à lui apprendre, lorsqu'elle les perd, à retenir les souvenirs dont elle a besoin; à lui montrer comment les ramener à la surface lorsqu'elle ne sait pas les retrouver, et à quoi les reconnaître lorsqu'elle est portée à les confondre avec d'autres.

II. — Énumérons rapidement quelques-uns de ces procédés :

1° Les sens et l'imagination fournissant la plupart des matériaux de nos souvenirs, la première précaution de l'éducateur, en présence d'une malformation de la mémoire, sera de vérifier si les sensations nécessaires aux souvenirs et les images qui leur servent de base, sont suffisamment normales pour assurer le bon fonctionnement de la mémoire. Est-il besoin d'ajouter qu'il devra, s'il découvre quelque défaut de ce côté, faire l'éducation des sens qui fournissent à l'enfant ces souvenirs, et procéder de même pour l'imagination. On oublie trop que pour réformer une

(1) Il en serait tout autrement si c'était l'enfant lui-même qui cherche et organise pour son usage personnel des procédés mnémoniques qu'il inventerait lui-même.

faculté qui s'appuie sur d'autres, il faut d'abord équilibrer le fonctionnement de celles-ci et reprendre les choses à pied-d'œuvre.

2° Ce premier défaut corrigé, on peut se trouver en présence de deux anomalies bien différentes : tantôt la mémoire retient trop et stéréotype les choses, pour les raisons que nous avons données ; tantôt elle est insuffisante et ne retient pas assez. Le résultat est d'ailleurs le même, puisque, dans les deux cas, l'enfant ne peut retrouver les souvenirs dont il a besoin, ni rien tirer de sa mémoire.

Le remède consistera, dans le premier cas, à lui apprendre l'art de choisir dans la masse des perceptions quotidiennes, celles qu'il lui est utile de retenir, à concentrer sur elles son attention, à s'efforcer de les relier à des souvenirs déjà existants et qui en faciliteront la rétention, et à laisser aller les autres. C'est là un travail d'intelligence autant que de mémoire, puisqu'il consiste à choisir avec discernement. Et l'une des premières conditions pour y résssir est de posséder déjà ces facultés d'observation sur lesquelles nous avons insisté à propos de l'imagination, et ce sens pratique nécessaire à toute adaptation. En face d'un paysage à esquisser pour documenter une étude, le peintre habile sait choisir les traits généraux et les détails à fixer pour la documentation qu'il cherche : c'est un travail analogue qu'il faut obtenir de l'élève dont la mémoire trop touffue et trop dense, manque d'air et de clarté. On n'apprend pas une leçon de géographie comme une page de Virgile. De même, dans un chapitre d'histoire, à l'enfant qui le retient tout entier par

cœur, du premier au dernier mot, on doit apprendre d'abord la sélection des faits les plus importants et dont il faut garder un souvenir précis ; on lui montrera ensuite quels sont les détails secondaires à retenir; on lui expliquera enfin pourquoi il faut en laisser tomber d'autres, de moindre importance, et qui ne sont, dans la leçon, que le tissu conjonctif de l'écrivain pour relier les faits principaux, et nous les rendre plus faciles à comprendre, etc. : échafaudage qui peut disparaître quand l'édifice de nos souvenirs est construit.

Ainsi comprise, l'étude de la leçon ne sera plus une simple répétition de mots, mais une œuvre active d'intelligence autant que de mémoire : l'enfant apprendra à faire ses souvenirs, à les construire lui-même, pour son usage personnel et selon ses besoins, au lieu de les recevoir du dehors comme une masse indigeste qui lui charge l'esprit. Mais tout cela suppose, ne l'oublions pas, que l'éducateur a étudié la psychologie de son écolier et qu'il connaît les qualités et les défauts de cette mémoire à redresser.

Dans le second cas (qui est le plus fréquent), la mémoire est trop pauvre et ne sait pas ou ne peut pas retenir : il faut encore diriger l'attention de l'enfant sur les points importants. Mais au lieu de les présenter comme les premiers à retenir, on les signalera comme les seuls qui doivent être conservés : leurs caractères propres seront bien mis en relief, et l'éducateur cherchera surtout à aider l'attention de l'enfant en lui signalant les connexions de ces notions avec les quelques souvenirs qu'il possède déjà. Souvent aussi, avec ces enfants, on se trouvera

bien de s'adresser simultanément à plusieurs mémoires à la fois, et de leur présenter, par exemple, le même mot écrit, prononcé, etc. La mémoire, comme toute faculté fondée sur l'habitude, fait volontiers boule de neige : plus elle est riche, plus il lui est facile d'acquérir de nouveaux souvenirs : ils lui viennent presque spontanément. Au contraire, une mémoire pauvre ne peut assimiler et conserver que certains souvenirs, analogues à ceux qu'elle possède déjà. L'habileté de l'éducateur, en face d'une mémoire pauvre, consiste à agir dans ce sens, et à favoriser de préférence l'acquisition des souvenirs connexes à ceux qui existent déjà ; on étend ainsi le champ d'opération de la mémoire, et par conséquent sa capacité et son contenu.

Surtout, il faut, avec ces enfants, s'opposer absolument à ce qu'ils essaient de retenir sans comprendre. Ni la mnémotechnie, ni la répétition machinale ne peuvent développer une mémoire pauvre, parce que ni l'une ni l'autre ne sont partie intelligente de la mémoire, celle qui assimile par compréhension ; il faut s'appuyer avant tout sur une attention aussi prolongée que possible, sur une observation aussi précise et aussi complète que possible, et enfin sur une intelligence objective aussi claire que possible. Ce sont les procédés mêmes qu'emploient les géomètres pour s'assimiler la succession de leurs théorèmes.

3° Certaines mémoires retiennent assez aisément les souvenirs qu'on leur confie ; mais ne peuvent ou ne savent les retrouver quand elles en ont besoin. Cette opération qui consiste à passer du souvenir que nous avons maintenant sous les yeux, à celui

dont nous avons besoin pour poursuivre l'opération mentale en cours, leur est difficile, parce qu'elles ne savent pas prendre aisément le chemin pour aller de l'un à l'autre, ou parce qu'elles n'ont pas pris la précaution de le frayer, au moment où le souvenir leur arrivait, le reliant à d'autres pour le retrouver plus aisément : elles ignorent l'art de tisser ces liens généraux qui forment la texture où se fixent nos souvenirs et qui sont la trame de la mémoire.

Les mémoires de ce genre doivent être méthodiquement exercées à rechercher et à fixer d'abord les connexions naturelles de leurs images mentales, à former des associations dont elles tiennent bien les fils, pour retrouver aisément leurs souvenirs ainsi raccordés à quelques points cardinaux ; on pourra ensuite les exercer à chercher, pour soutenir certains souvenirs, des connexions artificielles destinées à renforcer les naturelles. Mais en aucun cas et malgré la tendance naturelle de ces enfants, on ne devra recourir à la mnémotechnie, qui est aussi nuisible que possible.

Si nous avions à dresser ici une liste de procédés à employer pour tisser la trame de nos souvenirs et les relier ainsi les uns aux autres, elle serait fort longue : le choix des procédés à employer varie, en effet, avec chaque élève, parce qu'il dépend précisément de la nature des états d'esprit auxquels il peut relier ses souvenirs. Tel enfant emploie utilement certains procédés qui sont inutiles ou nuisibles à son voisin, parce que leur mentalité n'est pas la même. La meilleure manière de conserver un souvenir par des connexions mentales avec d'autres, dépend à la

fois de la nature de ceux-ci et de celle de celui-là. Et nul plus que l'enfant n'est à même de voir (sinon de comprendre) cette nature, puisqu'il s'agit de ce qui est et se passe en lui.

Avant de faire employer ces procédés, l'éducateur devra donc (et c'est là le difficile de cette méthode) apprendre à l'enfant à voir un peu clair en lui-même, à s'observer et à étudier, comme le jeu de ses muscles, le fonctionnement de ses états mentaux. Pour fixer les associations naturelles en représentations qu'il doit retenir et pour en créer, à leur image, d'autres qui les renforcent et les soutiennent, l'écolier doit avoir examiné déjà et connaître dans une certaine mesure le mécanisme de ses opérations mentales. L'éducateur doit lui apprendre à s'observer, à être un peu psychologue pour lui-même et en soi seul. A l'inverse de la répétition machinale, opération toute mécanique et qui devient habitude, surtout par le jeu matériel des organes d'articulation ; à l'opposé de cette opération presque entièrement objective, l'acte de fixer des souvenirs par associations d'images ou d'idées est une opération subjective, essentiellement intelligente, voulue, et qui ne vaut que par la part de volonté consciente que nous y mettons. On ne la saurait donc réaliser malgré l'élève ni sans sa collaboration effective et réfléchie : elle suppose qu'il voit ce qu'il doit faire, sait pourquoi il le fait et veut ce qui est nécessaire pour le réaliser. Bref, cette méthode, toujours difficile à appliquer, est excellente quand l'enfant possède une certaine intelligence : inutilisable quand l'intelligence est obtuse et quand la bonne volonté fait défaut. La caractéristique de

tous ces procédés, c'est qu'ils sont avant tout l'œuvre de l'élève ; c'est lui seul qui applique cette méthode, le maître, quelque dévoué qu'il soit, ne pouvant que donner des indications directrices pour lui éclairer la route. Peut-être est-ce pourquoi maître et élève se réfugient si souvent dans la méthode des simples répétitions : mais on a vu plus haut combien elle est inférieure à celle-ci. Il y a de l'une à l'autre la même différence qu'entre vingt lignes d'une langue inconnue et autant de phrases de sa langue maternelle, pour lesquelles il a tous les points de repères mentaux capables d'en faciliter l'assimilation par l'intelligence.

Tout cela n'est que brève indication, pas même une esquisse. Et nous regrettons de ne pouvoir ici l'étendre plus, car elle est, de toutes les méthodes de culture de la mémoire, la plus efficace et la plus féconde. Si l'on voulait en embrasser l'ensemble, il faudrait montrer, comme l'a noté Claparède (1), par quels côtés le problème de la mémoire coïncide avec celui de l'association, quelles sont les conditions et les formes de nos associations et comment se fait l'enchaînement de nos faits de consciences ; il faudrait montrer comment on doit habituer l'enfant tantôt à fusionner par analogies certaines représentations, tantôt, au contraire, à schématiser, à abstraire pour les rendre plus faciles à conserver, etc. A ces généralités devrait succéder une étude méthodique des divers procédés d'associations, avec la recherche des meilleurs moyens de les réaliser. L'éducateur doit

(1) Ed. Claparède, *Association des Idées*, p. 334. Paris, 1903. — Cf. H. Piéron, *Évolution de la Mémoire*. Paris, 1910.

savoir, par l'habitude qu'il s'est faite d'interpréter l'état d'esprit de chaque élève, suppléer toutes ces notions et pouvoir immédiatement en faire l'application à chaque élève.

III. — L'éducation de la mémoire doit enfin comprendre toute une série de procédés pour apprendre à l'écolier anormal à reconnaître ses souvenirs, à les distinguer de ce qui n'est pas souvenir et à les marquer du signe des souvenirs; bref, elle doit rendre sa mémoire adulte quand celle-ci ne sort pas naturellement de la période infantile.

L'Infantilisme de la mémoire consiste à ne pas savoir distinguer nos souvenirs de nos autres états mentaux, à ne pas savoir marquer du signe des souvenirs les représentations que nous voulons conserver. Cet état peut donc rendre inutile tout ce qui a été indiqué plus haut pour les retrouver. C'est une maladie des formes supérieures de la mémoire. Ajoutons qu'il n'atteint pas seulement la mémoire : arrêt souvent général de développement, il le faut combattre en amenant à l'état adulte chacune des facultés essentielles qui collaborent au bon fonctionnement de la mémoire.

L'éducation de celle-ci, pour réaliser la cure de l'infantilisme, sera donc une œuvre complexe, qui demande beaucoup de temps et beaucoup de soin. Qu'un adolescent mélange, sans s'en rendre compte, les images de ses rêves à des souvenirs réels, ce fait très grave en lui-même et par ses conséquences, paraît de peu d'importance à ceux qui jugent superficiellement les choses : de simples pertes de

mémoire leur paraîtraient (à tort), beaucoup plus graves. Ils en jugent comme ceux qui, en présence d'un délire silencieux, très systématisé et nettement limité, augurent mieux de sa guérison que de celle d'un délire polymorphe et à grand fracas. C'est le contraire qu'ils devraient penser. De même, l'infantilisme de la mémoire paraît fort peu grave ; et cependant il réserve, pour l'avenir, nombre de surprises : c'est parmi ces enfants que se recrutent la plupart des incapables sociaux, dévoyés ou inadaptés ; la déformation est analogue à celle que nous avons analysée sous le nom de déséquilibre de l'imagination.

Pour réformer les mémoires ainsi tarées au sommet, il faut encore en reprendre l'éducation à pied-d'œuvre et d'abord s'assurer du bon fonctionnement des sens qui fournissent à la mémoire les représentations qu'elle utilise. Il est bien certain qu'un écolier qui n'utilise que sa mémoire visuelle, et dont les sensations visuelles manquent souvent des éléments essentiels à la constitution d'un souvenir précis et complet, ne saurait avoir une bonne mémoire : force sera donc, avant de réformer celle-ci, de faire d'abord l'éducation de sa vision, de lui apprendre à regarder assez bien pour pouvoir se faire des souvenirs complets.

Ce premier point acquis, restera à vérifier l'imagination et au besoin, à en faire l'éducation comme nous l'avons montré, et dans le même but que pour les sensations. Il faut, pour que la mémoire puisse imprimer sur nos images mentales le signe du déjà vu, que celles-ci soient capables de le recevoir : c'est-à-dire vivantes, pleines, exactes.

Il faudra enfin que les facultés connexes à la mémoire reçoivent leur plein développement et soient devenues capables de lui fournir les secours nécessaires. Aucune de nos facultés ne fonctionne isolément et par elle seule : la vie de l'esprit, quand elle est saine, est une harmonie de tous ses organes ; et cela est d'autant plus vrai qu'il s'agit d'opérations d'ordre plus élevé. Un trouble inférieur de la mémoire peut être réformé en redressant la mémoire seule: les troubles supérieurs ne sont guérissables que par l'équilibre de toutes les facultés voisines. On ne saurait donc guérir l'infantilisme de la mémoire sans s'être préalablement assuré que la raison fonctionne bien, que la volonté est indemne, que l'attention est saine, etc., et dans le cas contraire sans avoir fait au préalable tout le nécessaire pour redresser ces facultés.

C'est seulement ainsi que l'enfant pourra apprendre à marquer chaque souvenir du signe du déjà vu, qui l'obligera, lorsqu'il le retrouvera, à le reconnaître comme lui étant déjà apparu et *comme ayant été conservé pour être reconnu.* Sans entrer dans la technique de cette opération, bornons-nous à rappeler ici qu'elle est essentiellement une opération de localisation dans le temps et dans l'espace et une œuvre d'orientation mentale, qui ne saurait réussir si la mémoire n'est pas habituée aux connexions et associations précédemment décrites.

A côté de ces indications générales, n'oublions pas de rappeler qu'il faut, dans toute éducation de la mémoire, tenir le plus grand compte du coefficient

physiologique : on ne saurait, en ces questions, faire trop grande la part de l'organisme, et c'est souvent une lourde faute de négliger le traitement médical. N'oublions pas non plus que la mémoire a ses périodes de croissance et ses époques de repos, dont il importe d'observer, chez les écoliers à traiter, les mouvements d'apparition et de décroissance pour en profiter et rendre plus efficaces l'application des moyens employés. Enfin, l'éducateur doit constamment se souvenir que la mémoire est une faculté personnelle, que chaque enfant a sa mémoire propre et qui réagit à sa façon aux influences diverses de l'éducateur. Une attentive observation de ces fluctuations, personnelles à chaque enfant, doit être la constante préoccupation du professeur d'écoliers anormaux : c'est le seul moyen d'adapter à la mentalité particulière de chaque enfant les règles que nous venons de signaler brièvement, et d'appliquer utilement ce grand principe d'invidualisation de l'éducation, sans lequel, comme nous le répétons depuis plusieurs années, il est radicalement impossible de redresser ces enfants.

CHAPITRE V

L'ÉDUCATION DE L'ATTENTION

Mécanisme et Conditions de l'attention. — Les Écoliers inattentifs. — La Culture et la Réforme de l'attention.

Tout système d'éducation se ramène, en dernière analyse, à cultiver l'attention pour développer chez l'écolier « des états prédominants ou régulateurs ». Cela étant, les questions relatives à l'éducation pratique de l'attention devraient tenir une place capitale dans les Traités de Pédagogie.

La plupart se bornent à des notions générales sur son importance et à quelques considérations plus ou moins précises sur notre pouvoir de la diriger et de l'appliquer à notre gré : comme si notre volonté seule en était maîtresse.

De tant de notions purement théoriques, quelles applications pratiques peut tirer l'éducateur en face de l'écolier normal, et surtout du petit anormal ?

Pourquoi en rester, aujourd'hui, à ces notions générales et laisser croire *a priori* que tous les élèves

indifféremment, quel que soit leur caractère et leur état organique, peuvent commander à leur attention dans n'importe quelles conditions ! Ne vaudrait-il pas mieux, au contraire, démontrer au pédagogue que toute forme d'attention est soumise à certaines conditions physiologiques et liée à certains états organiques, qu'elle varie avec le repos, la fatigue, la maladie, etc., que les élèves, même les mieux disposés, ne peuvent ni gouverner toujours leur attention comme ils le désirent, ni la fixer à leur gré. Dès lors, au lieu de se borner, pour dresser cette faculté centrale, pour apprendre à devenir attentifs, à répéter aux enfants : « Faites attention ! Soyez donc attentifs ! » ... ne vaudrait-il pas mieux leur donner des indications pratiques sur la manière de fixer l'attention, leur enseigner quelques moyens pour la ramener quand elle s'en va ; bref, leur donner l'art de gouverner et mettre en œuvre cette faculté sans laquelle on ne peut éduquer ni le corps, ni l'esprit, ni le caractère.

Si nous en étions encore réduits, pour connaître l'enfant, aux seules méthodes d'observation interne des Écossais, on comprendrait que les éducateurs considèrent leur action comme très limitée, l'acte d'attention étant des plus difficiles à observer en nous-mêmes, et l'enfant, comme chacun sait, ne passant guère son temps à observer sur lui-même ce qui se passe en lui. Mais depuis quarante ans, les études de psychologie physiologique ont changé la position du problème et l'éducateur — surtout en pédagogie des anormaux, où la bonne volonté ne suffit pas et où nous ne pouvons rien sans notions

précises — a le devoir de ne pas ignorer et de ne pas négliger les services qu'il en peut recevoir.

Pour exposer la question sous une forme claire, nous parlerons d'abord des origines, des conditions et du mécanisme de l'acte d'attention ; nous expliquerons ensuite pourquoi certains enfants ne peuvent ou ne savent être attentifs ; enfin nous indiquerons quelques moyens pratiques pour former ou soutenir l'attention.

I

MÉCANISME, CONDITIONS, DEGRÉS DE L'ATTENTION

Qu'est-ce qu'un acte d'attention ? Comment se forme-t-il et quelles en sont les conditions ?

L'observation exacte des faits nous montre deux sortes d'attention : l'une instinctive ou passive et qui nous est en quelque sorte imposée du dehors ; l'autre réfléchie, voulue, que nous appliquons nous-mêmes et par un effort personnel. L'écolier distrait malgré lui par les coups de marteau du forgeron voisin ou le bavardage de ses camarades, leur prête une attention passive : il la subit plus qu'il ne la veut ; ce même enfant, quand il applique ses facultés à un problème à résoudre et s'efforce de discerner nettement la solution qu'il entrevoit et de la dégager, fait acte d'attention volontaire et réfléchie.

L'enfant débute par les formes les plus basses, par de simples états d'attention involontaire. Quand il se développe normalement, il s'élève peu à peu aux

formes plus dégagées où la volonté et l'effort personnel ont un rôle de plus en plus considérable, où lui-même règle et concentre les énergies dont il dispose au lieu de les laisser diriger par les impressions du dehors.

I. — Le développement de l'attention à mesure que l'enfant avance en âge, son éducation à l'école, consiste précisément à lui apprendre l'art de remplacer les formes passives de l'attention par des états d'attention voulus, et à substituer l'effort personnel à la seule influence du dehors : substitution d'autant plus difficile que l'enfant est moins normal, plus sensible à la fatigue. L'attention volontaire, à cause de l'effort personnel qu'elle nécessite, implique toujours une dépense d'énergie qui dépasse vite les réserves du petit anormal, si l'on n'a soin de le soutenir.

A tous ses degrés, du plus concret au plus abstrait, l'attention volontaire est toujours un état mental à deux faces : d'un côté, l'acte d'attention fait le vide, puisqu'elle consiste à arrêter et à immobiliser tout ce qui pourrait nuire à la concentration de nos facultés sur l'objet que nous voulons regarder attentivement, c'est-à-dire complètement ; d'autre part, il concentre en un seul faisceau et fait agir ensemble toutes les facultés capables de réaliser l'état mental nécessaire à une vision nette : et, par ce côté, l'acte d'attention fait le plein. C'est donc à la fois un état négatif, puisqu'on éloigne tout ce qui n'est pas l'objet à voir ; et positif, puisqu'on donne tout à cet objet. Le degré de l'attention dépend précisément de la manière dont on réalise ces deux actes opposés.

Nous ne pouvons énumérer ici toutes les conditions physiologiques et mentales nécessaires à la réalisation de l'un et de l'autre acte : mais l'éducateur ne doit jamais oublier combien nos états d'attention sont liés à nos états organiques et à leur répercussion mentale. « L'attention n'existe pas *in abstracto* : c'est un état concret, un complexus psychophysiologique », écrit M. Ribot : et il ajoute, pour compléter sa pensée, « qu'on ne peut toucher aux composants de ce complexus sans atteindre nos états même d'attention. — Qu'on supprime, par hypothèse, chez un spectateur, à l'Opéra, l'adaptation des yeux, de la tête, du corps, des membres ; le changement de la respiration et de la circulation cérébrale, etc.; la réaction consciente ou inconsciente de tous ces phénomènes sur le cerveau : ce qui reste du tout primitif ainsi dépouillé et vidé n'est plus l'attention. S'il reste quelque chose, c'est un état de conscience éphémère, l'ombre de ce qui a été » (1).

C'est par ces dehors de l'attention qu'il faut l'atteindre, et c'est en agissant sur eux qu'on peut la diriger. Exigez d'un petit anormal, et même d'un écolier normal, une certaine somme d'attention lorsqu'il est déjà fatigué : vous ne l'obtiendrez presque jamais ; au contraire vous aurez toutes chances de l'obtenir si vous avez préalablement pris la précaution de placer cet enfant dans des conditions physiologiques où il lui soit possible et même facile de donner l'effort demandé. Un acte d'attention doit être soutenu par tout un ensemble d'états physiolo-

(1) Th. Ribot, *Psychologie de l'Attention*, p. 38. F. Alcan.

giques qui en sont comme la préparation et la substructure, sans lesquels il serait suspendu dans le vide et hors de la réalité : quelque abstrait qu'il soit en lui-même, il plonge ainsi jusqu'aux profondeurs de notre vie organique. Les formes les plus élevées de l'attention n'échappent pas à cette loi, quoiqu'elles la subissent moins que les inférieures, telles que l'attention musculaire.

Ainsi l'éducation de l'attention démontre par les faits l'impossibilité d'éduquer l'esprit de l'anormal sans prendre souci de soigner son corps.

Pour mieux expliquer ce mécanisme, analysons les diverses phases d'un acte d'attention chez l'adulte : étudions, par exemple, l'ensemble des opérations nécessaires pour faire l'attention visuelle sur une préparation microscopique. L'opération se fait en deux étapes : l'une préliminaire ou négative, l'autre positive et qui est la mise au point.

Dans la première, l'observateur commence par se libérer de tout ce qui pourrait l'occuper ailleurs, de tout ce qui ne concourra pas à l'acte de fixer la préparation : il immobilise les mouvements capables d'empêcher la mise au point des organes des sensations visuelles ; il écarte toutes les causes qui pourraient organiser d'autres perceptions que celle qu'il cherche, et lui-même arrête tout autre mouvement volontaire que ceux nécessaires pour aller voir ce qui est dans le champ du microscope. C'est le premier temps, la période préparatoire : elle n'est pas encore l'état d'attention, mais elle le conditionne, le limite et le rend possible ; elle lui est nécessaire.

Même si l'on n'accorde pas à Maudsley que « l'homme incapable de gouverner ses muscles est incapable d'attention » on est bien obligé de convenir que le défaut d'une de ces conditions peut rendre impossible l'acte d'attention. Et l'on comprend sans peine que l'écolier instable, inhabile à refréner ses mouvements ou tout autre cause pouvant mêler d'autres perceptions à la vision microscopique, ne pourra réaliser cet acte d'attention visuelle.

La première condition, pour réaliser un état d'attention, est donc d'être maître de toutes les fonctions organiques dont le maintien est nécessaire pour rendre cet état possible.

Passons maintenant aux conditions positives.

Après avoir écarté les sensations étrangères, et s'être immobilisé sur l'objectif du microscope, il faut savoir adapter avec une absolue précision les muscles moteurs de l'œil, ceux du cristallin, etc., de façon à obtenir une exacte mise au point de tout l'appareil. Là encore, la parfaite maîtrise de tous les mouvements nécessaires est indispensable, car cela ne va pas sans une grande précision : arrivé là, l'œil cherche en tâtonnant, et, par des approximations successives, limite encore, en prenant une vision nette de l'ensemble, la partie du champ visuel où doit se concentrer son regard.

Par de nouvelles adaptations, il reprend en particulier, un à un, chaque détail qu'il a vu dans l'ensemble, et le fixe à son tour, pour le voir plus complètement : il l'analyse d'abord point par point et le réunit ensuite aux détails avoisinants, pour former du tout un ensemble qui sera la perception totale,

complète, telle que peut nous le donner un parfait effort d'attention visuelle.

Nous ne procédons guère autrement pour réaliser un état d'attention mentale, un acte où nous cherchons à percevoir clairement nos idées : la matière n'est pas la même, mais le mécanisme et les moyens sont, dans les deux cas, analogues, parce qu'ils sont, réserve faite des différences de degrés, l'œuvre du même organisme mental. En haut comme en bas, dans le monde des abstractions comme dans celui des sensations, l'acte d'attention procède de même : celui qui veut être attentif commence toujours par éloigner ce qui pourrait gêner ou fausser ses combinaisons, distraire son activité : et il s'applique ensuite à réaliser l'état même d'attention par une série d'adaptations et de mises au point qui lui donnent juste le résultat cherché, s'il est capable de l'atteindre. C'est une notion capitale pour l'éducation des anormaux comme en toute pédagogie : on ne peut réaliser que les actes d'attention auxquels on s'est préparé par le dressage qui leur est nécessaire.

L'art d'un éducateur d'anormaux consistera précisément à leur apprendre d'abord à faire place nette de ce qui les empêche d'être attentifs, ensuite à réunir les conditions des états d'attention et enfin à réaliser ces états eux-mêmes. Éducation d'autant plus difficile que l'acte d'attention est plus élevé et plus complexe ou plus abstrait : le plus souvent, il faut reprendre les choses par la base, et savoir dresser l'enfant à réaliser d'abord l'attention

musculaire et l'attention sensorielle, condition de toutes les autres chez ceux qui ne peuvent faire de suppléances.

II. — L'attention musculaire occupe le plus bas degré de l'attention et le plus organique ; mais ses procédés se répercutent jusqu'aux formes les plus hautes et les plus abstraites. Quand le nourrisson, pour apprendre à saisir les objets, à marcher, etc., refrène d'un côté certaines contractions musculaires inutiles ou gênantes, et, de l'autre, coordonne et met au point celles qui peuvent réaliser le mouvement cherché, il fait acte d'attention musculaire. Sans ce double travail, il n'apprendrait jamais à marcher. — Un premier temps d'immobilisation et de déblayage ; un second d'adaptation et de mise au point : voilà les deux étapes de tout acte d'attention musculaire ; en d'autres actes, la coordination sera plus fine, l'adaptation plus précise que dans la marche, mais le mécanisme d'attention ne sera pas différent. Nous retrouvons ainsi, jusqu'aux sommets de l'attention la plus abstraite, sous une forme de plus en plus atténuée, encore des traces de ces éléments musculaires.

Ainsi s'explique la remarque de Maudsley : ainsi s'explique également que l'éducation de l'attention, surtout chez les enfants dont la croissance n'est pas normale, doive commencer, ainsi que nous l'avons dit plus haut, par un dressage méthodique du sens musculaire, par une éducation physique aussi parfaite que possible ; on donne ainsi des bases solides à toutes les autres formes d'attention.

L'étude de l'attention sensorielle nous amènerait à des constatations analogues : nous ne pouvons y insister.

Arrivons de suite à l'attention mentale. Que fait l'enfant à la recherche d'un souvenir qu'il ne trouve pas ? Il écarte d'abord et élimine, il met dehors, pour ainsi dire, tout ce qui, sans être le souvenir cherché, se présente à son esprit : à cela il s'efforce de ne pas penser au cours de ses diverses opérations pour retrouver ce souvenir. Le champ de ses recherches ainsi nettement circonscrit — où l'attention est d'autant plus facile que cette élimination préparatoire a été mieux faite — il cherche dans la direction du souvenir à retrouver : c'est-à-dire que par une mise au point analogue à celle de la recherche d'une image dans le champ du microscope, il s'efforce d'adapter cette faculté interne qui nous donne la vision mentale, aux conditions de visibilité du souvenir cherché. Il concentre vers ce point seul toutes ses énergies, et tout l'effort de cette concentration tend à percevoir nettement l'image ou le souvenir qu'il *sait* là, mais qu'il ne *verra* qu'à force d'attention. L'arrêt des images inutiles étant la partie négative de l'acte d'attention, celle qui construit et réalise consiste, au contraire, en tous ces efforts successifs d'adaptation, jusqu'au moment d'obtenir la mise au point qui fait voir.

Il faut insister sur l'analogie entre ces actes d'attention mentale et ceux d'attention visuelle ou sensorielle : parce que l'organisation de l'effort d'attention est analogue, quel que soit le degré d'abstrac-

tion de l'attention. Qui n'a pas su réaliser les degrés inférieurs n'est guère préparé aux plus élevés. Les procédés d'éducation devront donc s'inspirer constamment des mêmes principes : sans oublier cependant que l'effort devient d'autant plus pénible que l'opération porte sur des éléments plus abstraits ou plus complexes, et que l'habitude l'a moins simplifiée. Tel écolier capable d'une attention musculaire parfaite, ne disposera pas toujours d'une attention mentale aussi bien adaptée ; le développement facile et normal de l'attention inférieure est seulement une présomption en faveur des formes supérieures.

Ce que nous venons de dire de l'attention mentale devrait se répéter, avec les transpositions nécessaires, si l'on voulait parler du rôle de l'attention dans la formation du caractère, et montrer comment elle organise et adapte nos énergies pratiques selon la ligne de conduite adoptée pour nous diriger dans le milieu social, professionnel, familial, où nous vivons. C'est elle qui donne de l'unité à notre façon de combiner nos décisions, etc. Mais nous ne pouvons insister ici.

A cet exposé forcément rapide du mécanisme de l'attention, il resterait maintenant à ajouter que ces diverses espèces d'attention (musculaires, sensorielles, mentales, morales) ont chacune de multiples degrés, et s'étagent des formes les plus basses et les plus matérielles, aux plus élevées et aux plus abstraites. L'attention musculaire elle-même, la simple

coordination des mouvements, peut prendre une forme presque dégagée des muscles, lorsqu'il s'agit de mouvements d'une telle ténuité que, la part des muscles se réduisant presque à rien, la coordination ou l'élément nerveux fassent tout ; par contre, l'attention mentale peut, dans certains cas, rester profondément liée à son substratum matériel, comme dans certaines sensations musicales. Quelle qu'en soit l'espèce, celui qui veut avoir une attention parfaite doit en faire l'éducation à tous les degrés, la dresser sous toutes ses formes.

Celui qui étudie ces questions en éducateur doit aussi savoir que l'attention, comme toutes nos facultés, croît et évolue. Le petit enfant commence l'éducation de son attention par le dressage des formes inférieures, les plus concrètes et les moins pénétrées d'éléments abstraits; peu a peu, et sans abandonner les formes concrètes, il passe à des formes plus élevées, où l'élément sensoriel intervient sous une forme plus fine. Ainsi, d'étage en étage, l'attention monte peu à peu vers ce que les métaphysiciens appellent les idées pures, et que les mathématiciens nomment abstractions : ascension d'autant plus difficile que l'organisme mental est moins souple, moins normal, moins facile à adapter, mais toujours en connexion étroite avec notre organisme : nous aurons à le montrer plus loin. Souvent même cette croissance se règle sur les périodes générales d'évolution physiologique. En pédagogie pratique, le fait mérite attention : il oblige souvent à modifier les méthodes d'enseignement, la fatigue étant plus nuisible à ces moments et l'exercice de l'attention volontaire, lors-

qu'elle devient asbtraite, déterminant rapidement de la fatigue chez l'écolier anormal.

Enfin il faut encore rappeler, pour l'attention comme pour toutes nos autres fonctions organiques et mentales, l'importance des suppléances et des compensations, fréquentes chez l'écolier normal, rares et difficiles chez l'enfant anormal.

II

LES ÉLÈVES INATTENTIFS

Il y a deux manières d'étudier les défauts d'attention chez les élèves : l'une consiste à regarder s'ils présentent ou non des marques extérieures, des signes physiologiques d'inattention ; l'autre à rechercher s'ils appartiennent à l'une des catégories de malades dont les tares physiologiques s'accompagnent de défauts d'attention, et à noter les manifestations scolaires de ces défauts.

I. — Quand on aborde ces questions, la première méthode paraît d'abord la plus naturelle : et l'on recherche, chez les divers auteurs qui en ont traité, quels sont les signes visibles de l'attention. Ainsi, pour commencer par l'une des formes inférieures, on note que le frontal est, par excellence, le muscle de l'attention sensorielle ; qu'en se contractant, il tire à lui le sourcil, l'élève et détermine sur le front des rides transversales ; l'œil apparaît alors grand

ouvert et bien éclairé : parfois même la mimique de l'attention se propage jusqu'à la bouche, qui s'ouvre largement. L'attention vive produit aussi chez les enfants et chez beaucoup d'adultes, une sorte de moue, les lèvres s'avançant, etc., et surtout chez les tout petits, une suspension momentanée de la respiration.

Voilà pour les formes spontanées ; l'attention devient-elle, au contraire, réfléchie et voulue : elle s'exprime d'une façon presque inverse, agissant alors sur l'orbiculaire des paupières, pour abaisser le sourcil : il se forme, par suite, de petits plis verticaux dans l'espace intersourcilier : l'œil est voilé ou tout à fait fermé ; la bouche est close, comme pour soutenir un effort, etc...

On pourrait suivre ainsi tous les signes connus des diverses formes d'attention, telles que les donnent Duchenne de Boulogne, Mantegazza, Darwin, Ribot et tous ceux qui se sont occupés de la question. Il y faudrait joindre ensuite tout ce que nous savons des états physiologiques accompagnant les divers actes d'attention : modifications de la respiation, de la pression sanguine, du rythme du cœur, de la digestion, etc.

N'oublions pas cependant que beaucoup de ces signes extérieurs peuvent être simulés par des paresseux habiles à masquer leur inattention sous de faux dehors d'attention. Quel professeur n'a vu d'intelligents flâneurs adopter, pour rêvasser à l'aise durant des classes entières, l'attitude attentive de ses meilleurs élèves ? Nous savons tous qu'il existe des procédés de ce genre pour échapper aux interroga-

tions, etc. Tous ces signes extérieurs ne nous fournissent donc que des renseignements incomplets et sujets à caution. D'autre part, on ne peut, dans la pratique pédagogique, recourir à l'examen des signes plus profonds, et rechercher les modifications de la respiration, de la pression sanguine, du rythme du cœur, de la digestion, etc., accompagnant les divers actes d'attention : ces méthodes de laboratoire permettent, il est vrai, de saisir sur le fait des modalités du mécanisme physiologique de l'attention : mais elles sont loin de la pédagogie appliquée.

II. — Mieux vaut donc, pour savoir de quelle somme d'attention chaque élève est capable, à quel degré d'attention il en est, recourir à d'autres méthodes.

La méthode que nous employons consiste d'une part, à classer les élèves soupçonnés d'inattention, d'après les tares physiologiques plus ou moins profondes qu'ils présentent ; et, d'autre part, à relever et à interpréter leurs fautes d'attention au cours des divers exercices scolaires. Ce relevé des fautes est nécessaire pour diriger le traitement pédagogique, que doit toujours doubler la cure médicale de l'inattention : mais il ne suffit pas, employé seul, et sans les indications médicales, il exposerait à confondre l'inattention voulue du paresseux volontaire avec l'inattention morbide du petit malade, les fautes du premier (en l'absence de tout autre renseignement) ressemblant souvent à s'y méprendre à celles qui ont leur origine dans les états morbides du second.

Quels sont les écoliers chez lesquels l'attention (quels que soient les procédés pédagogiques) est toujours difficile à éveiller, à fixer et à retenir? Ces enfants forment divers groupes. Chez les premiers, l'inattention est transitoire parce qu'elle tient à des troubles physiologiques passagers, tels qu'une crise de croissance, une affection temporaire, des végétations adénoïdes sans plus, etc. Chez d'autres, l'attention est constamment combattue et rendue presque impossible par un état morbide dont la permanence les entraîne vers l'anomalie définitive si l'on ne remédie à cette tare, apparue à l'occasion d'un état morbide. Enfin, le troisième groupe comprend tous les élèves dont une défectuosité mentale nette empêche l'attention de se développer et de suivre son évolution normale.

1° Les tares légères retentissent généralement peu sur l'attention. N'oublions pas, cependant, que plus l'attention est complexe et d'ordre élevé, moins il faut d'obstacle pour l'arrêter. Ainsi s'explique que certaines formes difficiles d'attention soient rendues impossibles par de simples troubles de croissance, ou par des tares légères. L'écolier qui grandit trop vite ou difficilement (et c'est le cas de presque tous les anormaux) est toujours plus ou moins malade ; et ce simple trouble peut suffire à l'empêcher de fournir la somme d'efforts nécessaire pour certains devoirs, ou de résister à la fatigue de certaines études dont il était parfaitement capable avant sa crise de croissance.

D'autre part cela explique l'arrêt déconcertant de certains élèves au cours de leurs études : jusque-là, ils avaient parfaitement suivi la classe ; et voilà que

brusquement, sans que leur état de santé paraisse s'être modifié, sans qu'ils soient entrés dans ces périodes de croissance ou de transformation qui troublent toujours l'équilibre mental, ils deviennent d'abord médiocres, et bientôt mauvais élèves. Ils en sont d'ailleurs (et ce n'est pas le moindre danger de ces situations) les premiers étonnés. — Quand on les examine en médecin, on s'aperçoit que ces distraits sont déjà des malades : dyspeptiques, uricémiques ou constipés, migraineux, etc. Jusque-là, ces troubles légers retentissaient fort peu sur leur attention; leur bonne volonté, leur désir de s'instruire triomphaient de ces obstacles physiologiques et ils réalisaient quand même les états d'attention volontaire nécessaires à leur travail scolaire. Mais à mesure que le niveau des études s'est élevé, à mesure que l'acte d'attention est devenu plus complexe et plus abstrait, l'équilibre physiologique étant instable, cet acte leur est devenu plus difficile à réaliser, il a dépassé leurs forces. Sans avoir moins de bonne volonté, sans avoir moins d'ardeur au travail, ces enfants sont devenus inattentifs, faute de pouvoir être attentifs. Non seulement l'attention volontaire les fatigue plus qu'autrefois : mais encore elle leur est souvent impossible, leurs efforts n'arrivant pas toujours à les porter hors de la sphère de confusion mentale qui caractérise l'inattention.

Quand le traitement médical ne les aide pas à sortir de là, ces enfants roulent dans un cercle vicieux : la difficulté de l'acte d'attention le leur rend plus fatigant, et cette fatigue, à son tour, augmente pour eux la difficulté de l'attention.

Le petit adénoïdien est certainement le meilleur type d'écolier à choisir pour montrer comment des troubles physiologiques rendent certaines formes d'attention impossibles. Il nous présente, en quelque sorte renversée et agrandie, l'expérience de laboratoire qui consiste à montrer comment le développement de l'attention trouble les fonctions respiratoires (1), circulatoires, etc. Chez ces écoliers, ce sont les troubles des fonctions respiratoires gênées par les végétations adénoïdes, et d'autres troubles encore, qui empêchent le développement et l'exercice des actes de coordination et qui troublent les fonctions de la faculté d'attention.

On ne les connaissait guère, autrefois, sous leur vrai nom, ces mauvais écoliers : mais dès 1887, Guye d'Amsterdam décrivait, sous le nom d'*aprosexie* (ou défaut d'attention), l'ensemble des désordres cérébraux consécutifs à cette gêne de respiration nasale liée à la présence de végétations adénoïdes : un tiers environ des enfants atteints de cette maladie présentent, d'une façon permanente, de la difficulté à acquérir et à assimiler de nouvelles notions, surtout si elles sont abstraites ; du défaut de mémoire ; de la difficulté à fixer l'attention. Guye d'Amsterdam et Walter Downie ont cherché chacun de leur côté comment cette gêne respiratoire pouvait retentir sur la déformation de l'attention. Guye parle d'engorgement pituitaire, faisant obstacle aux échanges dans le cerveau, et par suite, aux coordinations nécessaires à l'acte d'attention ; Walter Downie est plus

(1) Delabarre, *Revue philosophique*, 1892. I, p. 639.

net ; pour lui, l'attention volontaire, qui s'accompagne toujours d'une sensation et d'un acte d'effort, détermine une fermeture de la glotte et un arrêt momentané de la respiration. Or l'écolier atteint d'hypertrophie amygdalienne et qui respire déjà mal, n'a pas de réserve d'air dans son appareil respiratoire : il a donc la plus grande peine à réaliser cet arrêt momentané de la respiration nécessaire pour obtenir un état d'attention.

2° La seconde catégorie d'inattentifs est formée d'écoliers dont l'attention faiblit ou même s'éclipse totalement sous des influences qui ne suffiraient pas à les tarer s'ils étaient mieux équilibrés. Il faut les diviser en deux groupes bien distincts.

Dans le premier nous rangeons tous ces enfants que nous avons été les premiers à caractériser au point de vue médico-pédagogique, en formant de tous ensemble la classe des subnormaux. On ne saurait dire, au sens strict, que leur attention soit malade, ni que les conditions en soient viciées comme chez les anormaux proprement dits. Seulement leur système nerveux fonctionne mal, et l'attention en subit le contre-coup. Au lieu de se développer, de mois en mois, comme chez leurs camarades normaux, la faculté d'attention de ces enfants cesse de progresser : parfois même elle diminue, éteinte par une sorte de torpeur intellectuelle. Ce n'est pas la confusion mentale de l'adénoïdien, mais un besoin (d'ailleurs facile à expliquer) de réduire leur dépense et leurs efforts. « Faire quelques problèmes faciles, des devoirs sans efforts de réflexion » ; se bercer dans une sorte de torpeur intellectuelle... réduire son

application aux minuscules détails, « voilà l'idéal de ces enfants; ils sont contents pourvu qu'on n'exige rien d'eux quant au fond et à la pensée. » (*Anomalies mentales chez les écoliers*, p. 97.)

Il va sans dire qu'on ne doit pas s'alarmer outre mesure de ce fléchissement brusque de l'attention : cependant le médecin doit se souvenir qu'une anomalie transitoire, quand elle n'est pas traitée à temps, peut s'installer et devenir définitive ; la cure en est alors plus difficile et beaucoup plus longue. Tel anormal transitoire qui aurait pu, traité au début, éviter les classes spéciales, risque fort d'y faire un long séjour s'il n'y entre qu'une fois son anomalie devenue définitive.

De son côté, l'éducateur qui leur enseigne doit se rappeler que non seulement ces écoliers ont l'attention moins facile qu'avant, mais encore qu'ils sont beaucoup plus sensibles à la fatigue et que celle-ci leur est beaucoup plus dangereuse. Comme, d'autre part, la fatigue est proportionnelle non pas au résultat donné par l'effort d'attention, mais à la peine que l'enfant éprouve à réaliser cette somme d'attention, ces enfants souffrent doublement de la peine qu'ils éprouvent à fixer leur attention. Quand on les connaît, il faut les traiter un peu en malades, ou tout au moins en convalescents, et leur éviter discrètement certaines formes de fatigue mentale, comme à certains moments, les parents soucieux de la santé de leur enfant évitent de fatiguer le corps et l'esprit de la jeune fille.

Dans le second groupe, nous rangerons certains écoliers qui forment la transition entre ce groupe et

le suivant, et dont l'attention subit des éclipses plus ou moins longues ; leur tare nerveuse est indiscutable, mais elle n'apparaît que de temps en temps. L'éducateur, comme le médecin, doit connaître ces enfants et les traiter en anormaux et non pas en inattentifs volontaires. Nous avons montré ailleurs combien, en pareil cas, l'erreur du professeur pouvait être dangereuse pour l'avenir de l'enfant. « Subitement, et sans cause appréciable, pendant une récitation de leçon, pendant une explication, G. M. pâlit légèrement : son regard devient fixe, puis semble se voiler. Au bout de 15 à 25 secondes, tout cesse ; l'enfant cligne fortement des yeux deux à cinq fois, et son visage reprend couleur. Mais durant toute cette période, l'enfant a certainement perdu la notion de tout ce qui l'entoure et encore quelques minutes après, il paraît lui rester un léger obscurcissement de l'intelligence. »

De pareils accès d'inattention, quand ils se renouvellent, ne doivent pas rester inaperçus du professeur. L'élève dont nous venons de décrire les crises d'inattention était plus qu'un inattentif : c'était un comitial. Et cependant, le premier professeur qui s'était trouvé en présence d'inattentions de ce genre n'avait rien trouvé de mieux que de le traiter en simple paresseux et de « lui donner trois fois à conjuguer le verbe : *Je suis inattentif en classe* ». Une punition de ce genre était bien incapable de le guérir et peu de temps après une redoutable crise nerveuse vint faire pressentir la gravité de la situation. Ne l'eût-on pas évitée en confiant l'enfant au médecin au lieu de le traiter d'emblée comme un incorrigible paresseux ?

3° Arrivons maintenant au troisième groupe d'inattentifs qui sont franchement anormaux : les instables, les arriérés, etc.

Les troubles de l'attention dont nous venons de parler l'atteignent pour ainsi dire indirectement dans ses conditions physiologiques et organiques : ceux dont nous allons parler la faussent en elle-même, dans son mécanisme interne, et la rendent radicalement impossible. Pourquoi ? Nous n'aborderons pas ici cette question : contentons-nous de dire que la marque essentielle de l'inattention semble être l'incapacité de passer de l'attention spontanée et passive à l'attention réfléchie ou voulue. L'instable ne connaît presque pas d'autre forme d'attention que celle qui lui est imposée du dehors ; incapable de gouverner lui-même ses états d'attention, il ne peut que les subir tout faits : et encore cela ne suffit pas toujours. C'est ce qui rend ces formes morbides si souvent incurables.

Cette maladie essentielle de l'attention peut en atteindre toutes les formes, toutes les espèces et tous les degrés, depuis les plus bas jusqu'aux plus élevés. Nous nous bornerons, pour simplifier, à décrire ici l'instabilité musculaire, l'instabilité mentale et l'instabilité volontaire, non sans prévenir que ces formes simples peuvent, comme toutes les autres maladies de l'attention, s'associer, se compliquer et se présenter plusieurs ensemble chez le même écolier.

L'instabilité musculaire est bien connue des éducateurs, qui tous ont eu des élèves incapables de rester tranquilles et de garder l'immobilité. L'enfant

normal est d'autant moins maître de ses mouvements qu'il est plus jeune : mais sa mobilité et l'incohérence de ses mouvements disparaissent à mesure qu'il se forme et prend possession de ses muscles en apprenant à leur commander. Dès la famille, dès l'école maternelle, il apprend à se tenir tranquille et même immobile, comme il apprendra à écrire et à dessiner : ses coordinations musculaires deviennent, à mesure qu'il avance en âge, plus exactes et plus parfaites : il peut en arriver à réaliser des adaptations musculaires très délicatement affinées, des mouvements extrêmement menus et d'une précision parfaite, comme certains dessins, le tir, etc. Supposez ce même enfant anormal et instable : au lieu de se développer régulièrement et d'acquérir peu à peu la maîtrise de ses muscles, il ne pourrait ni commander à ses muscles, ni se tenir tranquille ; à plus forte raison serait-il incapable des actes de menue précision que nous venons de décrire. De tels écoliers ne se tiennent jamais tranquilles en classe : heureux quand leur infatigable besoin de mouvements inutiles n'en fait pas d'incoercibles bavards, qui parlent dans le simple but de remuer la langue. Inattentifs à leurs mouvements, ces élèves ne le sont pas moins aux idées et à tout ce qu'on leur enseigne : comment les formes supérieures de l'attention se développeraient-elles quand les inférieures restent rudimentaires ?

Ces écoliers sont la démonstration vivante de la nécessité de dresser d'abord les formes inférieures de l'attention, si l'on veut réussir l'éducation des plus élevées.

A un degré plus haut, on rencontre l'instabilité mentale : tantôt elle continue la précédente et l'écolier est alors aussi incapable de diriger ses idées que de commander à ses muscles ; tantôt elle apparaît, quoique l'enfant ait acquis normalement le contrôle de ses muscles, parce que sa croissance mentale se fait moins régulièrement. Duprat a minutieusement décrit ce défaut d'attention qui empêche l'enfant de fixer une idée, de suivre une opération mentale, de coordonner des associations : on en trouvera dans son livre nombre d'exemples que nous ne pouvons énumérer ici (1). Mais il faut signaler les liens étroits qui unissent souvent cette instabilité à certaines maladies nerveuses ou mentales, telles que la chorée, l'hystérie, etc.

Cette forme d'instabilité est fréquente chez les écoliers hystériques : rapprochée de ce que nous avons dit à propos de leur imagination, l'étude de cette maladie de l'attention aidera le pédagogue à guérir chez ces enfants cette tare mentale que l'âge rend à peu près incurable chez l'adulte.

Nous avons placé au faîte l'attention volontaire, qui dirige nos actes et règle, selon l'expression usuelle, notre ligne de conduite : elle couronne l'édifice et c'est la plus importante au point de vue social ; sans elle, l'enfant ne tirera des qualités et des talents les plus remarquables, qu'un médiocre parti, faute de suite dans les idées. Il faudrait, comme dans les monastères du moyen âge, qu'une autre volonté plus forte lui imposât sa direction.

(1) Duprat, *l'Instabilité mentale*. Paris, F. Alcan, 1898.

Le plus souvent cette forme de l'attention attend l'adolescence pour prendre un développement intelligent et pratique. Mais combien de jeunes gens ne s'élèvent pas jusque-là, et restent, toute leur vie, moralement incomplets, inhabiles à coordonner leurs résolutions et à prendre la direction de leurs idées, comme on gouverne ses muscles et ses attitudes.

Élèves souvent bien doués, mais dont on n'est jamais sûr, ils réussissent rarement, parce qu'ils ne savent pas se conduire. Essentiellement mobiles et variables, ils ont les pires défauts, faute de savoir conduire leurs résolutions et leurs actes. Les moins atteints se contentent de manquer de suite dans les petits détails de la scolarité quotidienne : désordre dans les devoirs, cahiers mal tenus, absence de plans, irrégularité dans la distribution et la suite des leçons, etc. Ainsi limité, tout cela ne va pas encore bien loin, et souvent la discipline scolaire, intelligemment maniée, suffit à corriger cette instabilité : mais trop souvent aussi les choses s'aggravent à mesure que les responsabilités sociales succèdent à celles de l'école. L'adolescent transporte cette instabilité dans la préparation de ses examens, le choix d'une carrière ; il vagabonde, au lieu d'orienter son travail vers un but précis. Au début de l'année scolaire, il s'attelle avec furie et sans ordre à la préparation d'un examen bien défini ; à Pâques, on le voit brusquement changer de résolution et bifurquer vers un autre examen, simplement parce qu'il ne veut plus du premier et coûte que coûte, tentera la fortune du second. En pareil cas, si la famille et le professeur cèdent, neuf fois sur dix l'avenir de ces adolescents est irrémédia-

blement compromis. Ils seront, dans la société, instables comme à l'école, incapables d'un travail et d'un effort suivis, inaptes à gagner régulièrement leur vie, parce qu'ils n'auront pu se fixer une ligne de conduite.

Ce ne sont ni leurs sens, ni leur esprit qui manquent d'attention : et cependant, ils resteront des non-valeurs si le secours d'une éducation forte et qui dépasse la simple instruction, ne rend leur volonté attentive et ne les corrige de la plus dangereuse des anomalies.

III

LES SIGNES SCOLAIRES D'INATTENTION

Dans la recherche des signes de l'inattention, on ne s'attachera qu'à ceux qui manifestent une incapacité de coordination ou d'adaptation ; ce qui relève de la mauvaise volonté ou de la paresse appartient à un autre genre de défauts scolaires. Certains élèves restent systématiquement inattentifs, alors qu'ils pourraient parfaitement, s'ils le voulaient, suivre l'enseignement du maître : leur attention n'est pas malade, mais ils ne veulent pas l'employer au travail qu'on leur demande ; de même certains paresseux, qui pourraient travailler, préfèrent se reposer. L'art de ces examens consiste précisément à discerner à quelle catégorie appartient l'élève que son peu d'attention a fait mettre en ob-

servation : dans les cas douteux, le médecin pourra fixer.

Cet exposé rapide ne peut donner que des indications schématiques et des points de repère : la liste complète de tous les signes d'inattention, leur description détaillée serait fort longue : encore faudrait-il rappeler qu'ils varient avec le milieu social, les conditions d'existence, et toutes les contingences de l'ambiance où vit l'écolier.

Nous les classerons ici par groupes, comme précédemment pour les inattentifs.

A l'école, les signes d'inattention sont de deux sortes : les uns généraux et qui atteignent en quelque sorte toute la classe ; les autres, n'apparaissent que chez certains élèves: c'est l'observation de ces derniers surtout qui nous importe, les premiers n'étant que l'indice d'une fatigue normale.

Gardons-nous cependant de dédaigner, comme professeur, les manifestations générales d'inattention : quand l'enseignement est ce qu'il doit être, elles apparaissent d'autant plus vite que l'ensemble des élèves est moins capable d'attention. Elles se manifestent d'ailleurs par des signes extérieurs qui sont précisément ceux de l'incapacité d'attention. Galton s'est amusé à observer comment débutent, dans l'auditoire d'un conférencier, les premiers signes d'inattention. Ce sont d'abord des mouvements légers, éparpillés, et qu'on remarque à peine ; un auditeur bouge un peu, puis un autre ailleurs, puis quelques-uns et enfin plusieurs : progressive-

ment les mouvements augmentent de fréquence et d'amplitude jusqu'à s'imposer à l'attention du conférencier : l'immobilité attentive du début est remplacée par une sorte d'incoordination qui s'étend à toute la foule. Contre cette montée de l'inattention et pour la rompre, certains professeurs emploient, surtout dans les petites classes, un moyen qui réussit presque toujours ; ils coupent l'inattention en faisant exécuter un mouvement qui la dérive, comme, par exemple, de faire lever et rasseoir deux ou trois fois tous les élèves, etc. Ce changement d'attitude diminue la fatigue, et, par conséquent, la difficulté des coordinations nécessaires à l'attention.

Les mauvaises conditions d'hygiène sont également une cause fréquente d'inattention générale. Dans une classe surchauffée ou trop froide, mal aérée, mal ventilée, l'attention et la discipline sont toujours plus difficiles, et la fatigue envahit plus rapidement les élèves, ceux surtout qui ne sont pas normaux. Ceux qui se rappelleront quels rapports étroits unissent l'attention et la respiration, la circulation, etc., comprendront facilement les raisons de ce fait. Pour des raisons analogues, il faut se rappeler que l'attention est plus difficile à certains moments et pour certains élèves : mais gardons-nous de déclarer ici que les élèves sont plus attentifs le matin que l'après-midi : question complexe que l'on avait, il y a quelques années, résolue trop vite. Certains élèves travaillent mieux le matin, d'autres l'après-midi : c'est affaire de tempérament individuel. De ce que certains enfants se montrent moins attentifs le matin que le soir, le professeur n'a donc pas droit

de conclure qu'ils apportent moins de bonne volonté à sa classe.

Dans cette étude des causes générales de l'inattention, et s'il veut en interpréter exactement les manifestations, le professeur devra se souvenir que tout ce qui rend plus difficiles les fonctions de nos organes, tout ce qui rend plus rapide l'envahissement de la fatigue, favorise l'inattention et la perte des coordinations nécessaires à l'acte d'attention. De toutes ces conditions, quelque extérieures qu'elles soient, il tiendra compte dans sa façon d'apprécier l'inattention de ses élèves, et se gardera d'attribuer aux anomalies de l'écolier ce qui provient des mauvaises conditions où il travaille.

Renseigné sur ces signes généraux, le professeur doit savoir observer et surprendre chez certains élèves des signes personnels qui expriment le degré de fatigue ou l'état d'inattention. — Les signes qui se manifestent par de l'indiscipline, ont été souvent étudiés : on se bornera donc à mentionner ici ceux que traduit en classe l'attitude ou la physionomie de l'élève, et ceux que ses devoirs révèlent à un observateur averti.

Parmi les premiers signes d'inattention, il faut mentionner surtout des tics et des mouvements plus ou moins désordonnés, qui marquent l'envahissement de la fatigue, et, par conséquent, expriment la difficulté croissante de l'attention. Ces mouvements, que la volonté même est incapable de refréner, se font automatiquement et comme des réflexes : ils

montrent que l'enfant a perdu en partie la direction de certaines régions du domaine neuro-musculaire, et qu'il devient, de tous ces côtés, incapable de coordination, d'adaptation, et, par conséquent, d'attention. La baisse d'attention qui se révèle ainsi sur un point ne saurait être considérée comme lui étant limitée : mais le professeur doit l'observer comme la manifestation visible d'un trouble plus étendu. Ainsi l'attention mentale est toujours plus irrégulière et plus sujette à caution chez les élèves qui présentent ces tics ou ces mouvements choréiques. D'autres, au moment où leur attention se fatigue ou diminue, commencent à loucher, bégaient faiblement, etc. Tous ces signes doivent être notés comme des avis préliminaires de l'inattention.

Les récitations, les devoirs offrent nombre d'autres signes d'inattention avec lesquels on devra se familiariser, surtout pour enseigner aux anormaux : ils donnent souvent au professeur des indications précieuses et précises sur la nature des troubles dont souffre l'attention de ses élèves et lui permettront quelquefois de doser et de régler son enseignement en connaissance de cause.

Dans les devoirs surtout, ces fautes se présentent sous trois formes principales, correspondant chacune à des altérations de l'attention d'autant plus graves que celle-ci est d'ordre plus élevé.

Rangeons dans une première catégorie les enfants qui ont coutume d'oublier simplement des lettres dans les mots, ou dans certaines syllabes, des signes de ponctuations nécessaires, etc. Tel est le cas de

ceux qui, surtout à la fin de leurs devoirs, sautent une lettre dans un mot, une cédille sous une lettre, un mot dans une phrase, etc. ; par exemple, bonjour devient *bonjur;* salutation est écrit *saluation*, etc.

Entendons-nous d'ailleurs sur la valeur de ces fautes comme signes d'éclipses d'attention. Il ne s'agit nullement ici de banales fautes d'orthographe, comme tout le monde en fait au cours d'une écriture rapide ; ce ne sont pas davantage des fautes d'ignorance ou le résultat d'influences phonétiques capables de modifier, dans l'esprit de l'enfant, l'orthographe usuelle de ces mots. Non : l'écolier sait parfaitement comment s'écrivent *bonjour*, *salutation*, etc. ; mais au cours de l'épellation interne qui guide sa plume pour les écrire, une lettre tombe, n'est pas lue, et, ne la voyant pas, il ne la trace pas. Au moment où cette lettre a passé sous les yeux de son attention dans le défilé d'une épellation devenue automatique, tant elle lui est familière, son attention a eu un clignement, le regard s'est absenté, l'enfant n'a pas vu la lettre, et par conséquent ne l'a pas écrite. Ce n'est pas la vitesse (car ces fautes apparaissent souvent dans une écriture très posée) mais la fatigue qui les occasionne : aussi les voyons-nous de préférence à la fin des devoirs. Elles mesurent en quelque sorte la résistance à la fatigue de certains écoliers incapables, malgré toute leur bonne volonté, de tenir bon aussi longtemps que leurs camarades normaux. Leur attention est moins solide et ses réserves s'épuisent plus vite parce que ces anormaux sont avant tout des pauvres et des faibles.

Une autre forme d'inattention consiste à oublier des mots entiers : c'est une faute qui nous arrive à tous lorsque nous devons recopier hâtivement un texte ; on le lit plus ou moins machinalement, et souvent l'interférence d'autres préoccupations voile dans le texte mental, un ou plusieurs mots. Ces oublis, chez l'écolier dont l'attention s'évanouit, apparaissent dès la rédaction primitive; non seulement en recopiant, mais dès le premier jet de sa pensée, il ne voit pas un ou plusieurs mots, cependant nécessaires à la formation de la phrase qu'il écrit : peut-être les a-t-il vus dans la construction mentale de sa pensée ; mais ils lui échappent, son attention est absente au moment même où défile devant lui la représentation mentale qu'il reproduit au fur et à mesure, en écrivant sa phrase.

Quoique ce second défaut soit plus grave que le premier, puisqu'il est plus étendu, les deux sont de même ordre : il n'y a, de l'un à l'autre, qu'une différence de degré.

Le troisième révèle une autre forme de troubles d'attention. Il consiste à transposer non les lettres d'un mot, mais les mots dans une phrase. Les élèves qui écrivent : *on raconque qu'un jour* ; *compétition de français*, etc., font plus qu'un oubli ; mais leur inattention ne lèse encore que des opérations mentales secondaires, quoique nécessaires : les inattentions du troisième groupe atteignent la raison elle-même. Ceux qui s'occupent de l'éducation des arriérés et des anormaux savent que quelques-uns de ces enfants restent radicalement incapables de construire leurs phrases selon la syntaxe, c'est-à-dire selon les

règles rationnelles et l'ordre de pensée de la langue qu'ils emploient. La place des mots dans une phrase, quelque variée qu'elle puisse être, n'est jamais arbitraire : elle exprime des habitudes d'esprit, des lois de raison qui régissent l'échange des idées entre gens faisant partie d'une même société intellectuelle, et c'est être incapable d'entrer dans cette société, que de ne pouvoir ni comprendre ces lois, ni s'y adapter, ni les adopter. — Les fautes que nous signalons sont, chez ces inattentifs, l'expression passagère et transitoire de cette incapacité permanente chez certains idiots. Elles démontrent, une fois de plus, combien il est nécessaire de réformer chez eux l'attention si l'on veut équilibrer leur pensée et la mettre à même de s'adapter au milieu où ils auront à vivre.

Signalons enfin, pour terminer, qu'on reconnaît souvent les tares d'attention de certains élèves à ce qu'ils ne peuvent, d'une façon générale, s'adapter aux règles scolaires de leur classe. Il y a souvent là un excellent moyen de mesurer, d'un bout de l'année à l'autre, la force d'attention des élèves. « J'ai l'habitude, nous disait un professeur, de commencer par avertir mes élèves que j'exige en tête de chaque devoir un titre soigneusement écrit, sinon calligraphié, avec leurs noms et prénoms, la date, le numéro d'ordre du devoir et, au-dessous, cette indication : *Devoir de Français*. J'explique tout cela pendant quelques minutes au début de chaque année scolaire : je le fais écrire et j'insiste sur ce qu'il faut une cédille à français. Cette formalité, banale en soi, m'a toujours fourni un excellent moyen de contrôle pour

départager les inattentifs et les attentifs. Ceux-ci se mettent au courant dès le premier mois ; les vrais inattentifs, malgré des avis répétés chaque semaine, oublient, pendant des mois, de dater, de numéroter leur devoir, d'ajouter la cédille au c de français, etc. : l'habitude est cependant des plus banales, mais elle dépasse l'attention dont ces enfants sont capables. Chez quelques-uns, cette incapacité se prolonge jusqu'à la fin de l'année, malgré les avertissements et les sanctions : ceux-là, à nombre d'autres détails, je les reconnais pour profondément inattentifs. Pour tous, la durée et la fréquence des oublis de ce genre me donnent en quelque sorte la mesure de l'attention sur laquelle je puis compter pour leur instruction. »

IV

LE DRESSAGE SCOLAIRE DE L'ATTENTION

> *Tous les systèmes d'éducation essayent de constituer quelques états prédominants ou régulateurs : c'est-à-dire une sorte d'attention* (1).

Cette phrase d'un ouvrage auquel nous avons fait tant d'emprunts, pourrait servir d'exergue à un traité d'éducation de l'attention chez les écoliers ; toute éducation se ramène, en effet, à l'emploi méthodique d'un ensemble de procédés pratiques pour éveiller,

(1) Ribot, *Psychologie de l'Attention*, p. 163. Paris, F. Alcan.

développer et diriger les diverses espèces d'attention dont l'enfant, devenu adulte, aura besoin. Les procédés diffèrent selon le système adopté et le but à atteindre : d'où les différences profondes qui séparent souvent les diverses formules d'éducation ; mais le fond est toujours le même. Tous les systèmes d'éducation essayent de constituer une sorte d'attention.

Ce fait, les pédagogues n'ont pas été seuls à le constater et les anciens aliénistes l'avaient déjà maintes fois relevé. Pour n'en citer qu'un, Esquirol (1) insiste sur ce que la privation d'attention rend les imbéciles, les idiots, incapables d'éducation. Et, le célèbre aliéniste, pour montrer que c'est précisément la forme la plus basse, celle de l'attention musculaire, qui manque à ces parias de l'intelligence, rapporte que, voulant mouler en plâtre un grand nombre d'aliénés, « j'ai pu le faire, dit-il, pour les maniaques, même furieux, et les mélancoliques : mais je n'ai pu obtenir des imbéciles qu'ils tinssent les yeux assez longtemps fermés pour couler le plâtre, quelque bonne volonté qu'ils apportassent à cette opération. J'en ai même vu pleurer de ce que le moulage n'avait pas réussi, entreprendre plusieurs fois, mais vainement, de conserver la pose qu'on leur donnait, et ne pouvoir fermer les yeux plus d'une minute ou deux ». Ces malades ne tiennent pas plus leurs mouvements que leur attention.

A un degré plus élevé, chez des enfants dont les aptitudes mentales sont moins diminuées, on retrouve

(1) *Maladies mentales*, I, p. 11, cité par Ribot, p. 162.

des états d'inattention qui rappellent cette forme inférieure d'instabilité musculaire ; et le même fait se poursuit à mesure que l'on s'élève : en sorte que l'éducabilité d'un enfant, surtout s'il n'est pas normal, s'arrête précisément au point où il devient incapable de se constituer ou d'accepter des états régulateurs. Il reste dans un état mental inférieur s'il ne peut dépasser l'attention sensorielle ; s'il peut atteindre aux formes supérieures, il s'élève plus haut; et plus loin encore s'il est capable de réaliser des actes d'attention abstraite. L'éducabilité cesse dès que l'attention est impossible.

I. — Tout éducateur, surtout ayant affaire à des anormaux, doit connaître un certain nombre de procédés pour cultiver les formes d'attention qu'il faut développer, et surtout pour faire passer ses élèves de l'attention passive qui leur est imposée par le milieu, à l'attention volontaire sans laquelle il n'est pas de véritable éducation. Ces procédés varient avec les éducateurs et selon les élèves : nous ne saurions ici ni les exposer ni les discuter tous : on ne peut que montrer les principes sur lesquels reposent ceux qui sont efficaces et démontrer pourquoi. Surtout, on doit recommander à ceux qui les emploient de ne jamais oublier que chez les anormaux, l'éducation de l'attention est impossible hors d'un système pédagogique complet. Un mauvais élève peut très bien apprendre sa géographie dans une école sans discipline : mais on ne peut cultiver et développer l'attention d'un petit anormal si l'on oublie qu'une éducation digne de ce nom s'appuie sur trois choses : une bonne

discipline, une bonne méthode d'enseignement, un bon système pédagogique. Sans cette trilogie, qu'on n'espère pas former l'attention d'un anormal. L'écolier normal peut suppléer, grâce à ses dispositions naturelles, aux défauts du système scolaire qu'on lui applique : les compensations, nous l'avons souvent répété, sont toutes naturelles chez les normaux : on peut donc compter sur elles pour réparer les erreurs pédagogiques d'un éducateur maladroit. Il n'en va pas de même pour l'enfant anormal : avec lui, toute erreur se traduit par un vice de croissance qui s'ajoute à ses infirmités naturelles. Et l'erreur serait grave, de vouloir cultiver, sans prendre soin d'éviter toute faute pédagogique, l'attention d'un anormal.

Une bonne discipline forme l'attention musculaire et sensorielle ; une bonne méthode d'instruction développe l'attention sensorielle et mentale ; un bon système d'éducation donne l'attention volontaire nécessaire pour conduire sa vie en connaissance de cause. La réunion de ces trois formes d'éducation est nécessaire pour développer ou rectifier chez le petit anormal les formes d'attentions dont il aura besoin : et l'on se tromperait fort en croyant, par exemple, que l'on peut former l'attention mentale sans se préoccuper de l'attention musculaire, et donner à des anormaux une instruction dont ils puissent se servir plus tard, dans une école où la discipline ne serait pas celle qui convient à leur nature.

Qu'il soit donc bien entendu, toutes les fois qu'on parle d'éduquer une forme particulière d'attention, qu'elle est connexe à toutes les autres et qu'on ne la

traite ici à part que pour faciliter l'exposé des procédés médico-pédagogiques à employer.

Faire passer l'enfant de l'attention spontanée et naturelle à l'attention volontaire et réfléchie, voilà le but de l'éducation. Ribot (pp. 54-55) distingue dans cette formation de l'attention artificielle trois périodes chronologiques qui correspondent assez exactement aux phases de développement mental et moral de l'enfant.

Dans la première période, l'éducateur n'a d'action que sur les sentiments simples : il use de la crainte sous toutes les formes, des tendances égoïstes, de l'attrait des récompenses, des émotions tendres et sympathiques, de cette curiosité innée qui est comme l'appétit de l'intelligence et se rencontre chez tous, à quelque degré, si faible qu'il soit.

Dans la deuxième période, l'attention artificielle est suscitée et maintenue par des sentiments de formation secondaire : l'amour-propre, l'émulation, l'ambition, l'intérêt au sens pratique, le devoir, etc.

La troisième période est celle d'organisation : l'attention est suscitée et maintenue par l'habitude. L'écolier dans la salle d'étude, l'ouvrier dans son usine, l'employé dans son bureau, le marchand derrière son comptoir aimeraient mieux le plus souvent être ailleurs : mais l'amour-propre, l'ambition, l'intérêt ont créé par répétition un entraînement durable. L'attention acquise est devenue une seconde nature : l'œuvre de l'art est consommée... l'attention se produit et se maintient moins par des causes

actuelles que par des causes antérieures accumulées : les mobiles habituels ont pris la force de mobiles naturels.

« Les réfractaires à l'éducation et à la discipline, ajoute M. Ribot, n'atteignent jamais cette troisième période : chez eux, l'attention volontaire se produit rarement, par intermittences, et ne peut devenir une habitude. » Cette remarque est applicable à tous nos inattentifs.

De ces trois phases de culture de l'attention, c'est la troisième surtout qui représente le dressage propre et durable de l'attention : les deux précédentes ne sont que des travaux d'approche, des essais ou des moyens pour mettre la main sur l'attention spontanée de l'enfant et la transformer en une forme artificielle ou voulue. D'autre part, on doit se rendre compte aussi que ces trois façons d'agir correspondent de préférence à des âges différents : on s'adressera à la première pour les jeunes, avant l'âge de raison ; la seconde convient à peu près aux premières années de la scolarité ; et la troisième commence dès l'école à employer les procédés supérieurs de dressage que l'adulte conservera toute sa vie. Si nous voulions pousser plus loin l'analyse, il faudrait encore noter que les procédés inférieurs sont surtout de mise pour développer les formes les plus basses de l'attention ; tandis que ceux de la période d'organisation, s'emploient de préférence pour les formes élevées et abstraites. Ces procédés s'étagent ainsi comme les formes d'attention.

II

Voilà les grandes lignes : maintenant, par quels procédés passer de l'une à l'autre forme, et comment dresser l'attention à l'école ?

Tout éducateur digne de ce nom possède, pour cultiver l'attention de ses élèves, un certain nombre de procédés empiriques, dont il a l'habitude et qu'il emploie pour ainsi dire inconsciemment. Ces procédés ne réussissent pas toujours : c'est pourquoi, si l'on peut s'en contenter quand il s'agit d'écoliers normaux, il faut en appliquer de plus précis et de plus sûrs à l'éducation des anormaux.

Quand le développement physiologique et mental d'un écolier est normal, les erreurs de méthodes et les fautes de technique n'ont ordinairement qu'une importance secondaire : précisément parce que ces enfants se développent normalement, ils tendent toujours, malgré les erreurs de ceux qui les éduquent, à revenir à la normale. Ainsi s'explique qu'avec eux tant de fautes passent inaperçues et restent sans conséquences. Mais il n'en va pas de même avec les écoliers anormaux : la tendance naturelle de leur attention à ne pas se développer, la rend sensible à toute erreur de direction ; et tandis qu'il suffit, pour bien cultiver une attention normale, de ne la pas trop entraver, il devient au contraire nécessaire, chez les inattentifs que nous avons décrits, d'employer des procédés précis et sûrs, soit pour empêcher l'attention de se déformer, soit pour la faire naître, soit pour la fortifier. Avec ces malades,

l'éducateur doit presque toujours agir à coup sûr, comprendre pourquoi et comment tel procédé nuit ou réussit, mesurer la portée de ce qu'il fait. D'où la nécessité de procéder avec une méthode presque parfaite, ces enfants étant de ceux chez qui nous devons constamment aider et presque créer l'attention, tandis qu'il suffit de ne pas l'entraver chez les autres.

Il y a deux sortes de procédés d'éducation : les uns généraux et qui s'appliquent à l'ensemble : les autres plus particuliers.

Chaque degré d'attention s'appuie, sauf les cas de suppléance, sur ceux qui lui sont inférieurs et par lesquels il doit être soutenu. L'attention mentale, qui a besoin de s'appuyer sur la sensorielle, n'apparaîtra donc qu'après elle ; de même quand, elle se développe bien, l'attention morale ne se forme qu'au fur et à mesure que le lui permettent les formes mentales : sinon l'enfant aurait plus de volonté que d'intelligence, ce qui n'aide jamais à se bien conduire.

L'éducation d'une attention anormale doit donc d'abord reprendre les choses à la base : il serait inutile d'essayer d'en développer les formes supérieures et abstraites avant d'être assuré que les formes inférieures et concrètes existent bien et fonctionnent normalement.

Commençons donc par développer l'attention musculaire si celle-ci est insuffisante. — S'il est vrai que l'incoordination des mouvements ou des associations musculaires prélude à celle des associations

sensorielles et même mentales. une éducation méthodique de l'attention doit débuter par celle des mouvements, lorsqu'elle ne vient pas spontanément. Tous les médecins savent quelle est l'importance des premiers mouvements : ils font prévoir comment le futur écolier saura réaliser, les unes après les autres, les coordinations plus difficiles, plus élevées et plus abstraites des images et des idées : opérations dont la valeur dépend essentiellement de l'attention qui les organise et les dirige. Généralement les enfants intelligents ont des mouvements plus habiles que ceux des inattentifs : leur maîtrise musculaire annonce et prépare cette maîtrise sur les représentations mentales, les images et les idées qui est, au total, un acte d'attention.

Développer cette première forme d'attention, c'est l'œuvre du professeur d'éducation physique ; nous avons expliqué ailleurs (1), et n'avons pas à redire ici comment procéder pour donner à l'écolier, surtout s'il est inattentif, cet art de gouverner ses muscles, de se tenir immobile et de conserver une attitude. Contentons-nous de rappeler ici que le principe fondamental de cette méthode, au point de vue qui nous occupe, est de donner à l'enfant le sens net des mouvements qu'il accomplit, de lui apprendre à bien connaître ses sensations musculaires (2), à « sentir ses mouvements » pour les orienter et les diriger, à

(1) G. Demeny, J. Philippe, G. Racine, *Cours théorique et pratique d'éducation physique*, pp. 227, 253, etc. Paris, F. Alcan, 1909.

(2) Beaunis, *les Sensations Internes* (Bibl. scient. Int^ale). Paris, F. Alcan, 1888.

maintenir ses contractions au taux voulu et durant le temps nécessaire, comme plus tard il fixera et maintiendra son attention mentale sur une idée, un calcul ou une question à résoudre, tout le temps nécessaire pour en voir la solution, Apprendre à gouverner ses muscles, voilà le premier pas dans l'acquisition de l'attention volontaire : savoir tenir un mouvement, fixer une contraction, l'associer à d'autres, en former un ensemble. Si nous ajoutons que, dans ce dressage de l'attention musculaire, les exercices d'adresse doivent, au début surtout, primer ceux de force, et qu'il vaut mieux, pour développer cette attention, apprendre à bien viser, qu'à soulever des poids lourds, on comprendra aisément quelles qualités doit présenter l'écolier dont on veut dresser cette forme inférieure, mais nécessaire, de l'attention. Une fois à l'école, nombre d'exercices scolaires, tels que la calligraphie, le dessin sous toutes ses formes, etc., dont nous avons déjà montré le rôle (1), rapprocheront ce dressage musculaire du dressage de l'attention sensorielle qui vient juste au-dessus.

Au-dessus et à côté de l'attention sur nos muscles, au-dessous et avant celle que nous donnons aux idées et aux volitions intermédiaires, entre les inférieures et les supérieures, est la forme d'attention qui porte sur les impressions de nos sens : son dressage est la préface nécessaire à l'éducation de l'attention mentale.

Est-il besoin de reprendre d'anciennes théories

(1) V. Ch. II, p. 37.

pour montrer combien nos images mentales dépendent de nos perceptions sensorielles et celle-ci de la manière dont nous savons regarder, voir et observer ; c'est-à-dire de la perfection de notre attention sensorielle. Que de fois, si l'on analysait méthodiquement l'origine de certaines idées fausses, et même de certains délires, on en retrouverait l'origine dans une perception incomplète ou fausse. Une bonne direction mentale ne va pas sans une bonne éducation des sens, et ceux-ci, lorsqu'on les abandonne sans direction, ne sont pas toujours aussi précis que nous pourrions les croire. Il faut savoir les éduquer, apprendre à s'en servir toujours mieux, comme de nos muscles, pour des mouvements plus difficiles et plus délicats, leur donner des habitudes d'attention artificielle toutes fois que l'attention spontanée ne suffit pas à rendre les sensations et les perceptions aussi précises qu'il faut pour l'acquisition des idées dont nous avons besoin. Si l'éducation des muscles est le premier chapitre d'une pédagogie méthodique, celle des sens en est le second chapitre. « Presque toujours, écrit le P. Beauvisage (1), quand un homme formule à propos de quoi que ce soit une pensée obscure, une explication embrouillée, une erreur, un sophisme, un préjugé ou une sottise, c'est parce qu'il n'a pas su observer la chose dont il parle, parce qu'il a omis de compter ou de mesurer, ou parce qu'il n'a pas tenu compte des trois dimensions de l'espace... » Et l'auteur en donne pour exemple, ces adolescents qui sortent des écoles incapables de

(1) H. Beauvisage, *la Méthode d'observation*. Paris, préface, pp. III et IV.

voir parce qu'on ne leur a pas appris à regarder : veulent-ils étudier la botanique ou l'histoire naturelle ? Ils sont arrêtés à chaque instant « parce qu'ils ne veulent pas apprendre à voir les animaux ou les plantes, objets de leurs études ; j'entends : les voir en détail, rechercher et constater leurs caractères, les analyser, les disséquer, les dessiner et les décrire. Cela ne les intéresse pas, et n'excite nullement leur curiosité, parce que jamais on ne leur a fait faire de semblables exercices dans leur enfance. » D'où le caractère incomplet, et partant erroné, de nombre de leurs perceptions sur des objets dont ils ont à s'occuper journellement : et l'on voit sans peine quelles sont les conséquences de cette « inaptitude à l'observation ».

Nous avons déjà abordé ce sujet au chap. III et au chap. IV : il n'est pas surperflu d'y revenir ici par un autre côté et pour montrer une fois de plus combien tout est solidaire dans l'œuvre d'éducation.

Dirigeons donc, éveillons au besoin l'attention visuelle chez le petit anormal, surtout s'il paraît ne prendre qu'une vue incomplète ou fragmentaire des objets : apprenons lui à fixer les objets qu'il veut voir, à mettre au point ses sensations visuelles, qui sont, avec les auditives, celles dont il se servira le plus dans la société, la famille et l'école.

Comment dresser aussi l'attention auditive ? Les moyens scolaires sont nombreux, puisque l'enseignement à l'école se fait surtout par des impressions auditives. L'un des meilleurs moyens, pour surveiller l'attention de l'enfant à ses impressions auditives, est de s'assurer qu'il suit l'enseignement oral. Les

interrogations directes, dans une école d'anormaux, doivent être plus nombreuses, plus serrées que dans les classes normales. Plus souvent aussi qu'avec un normal, il faut s'assurer, en lui faisant répéter exactement la question, que l'enfant a *écouté* l'interrogation qui lui était adressée. Seuls ceux qui n'ont jamais enseigné peuvent ignorer comme souvent un élève répond mal, faute d'avoir suivi la question posée. L'erreur est encore plus fréquente chez les anormaux, qui répondent à côté parce qu'ils ont entendu à côté. Les obliger à reproduire exactement la question posée sera donc un excellent dressage de l'attention de leur ouïe.

S'il paraissait, malgré ce qu'on vient de lire, inutile de cultiver l'attention musculaire et sensorielle pour développer les autres facultés de l'anormal, l'étude de la distraction mentale, de l'inaptitude à fixer ses idées suffirait à démontrer que l'anormal ne peut avancer s'il n'a d'abord acquis ces premières habitudes d'attention dont nous venons de parler. Elles le préparent aux formes d'attention plus difficiles parce que plus abstraites.

La coordination mentale nécessaire pour discerner une idée est plus complexe et plus difficile que la coordination musculaire nécessaire pour réaliser un mouvement. Cependant, l'enfant normal, par le progrès même de sa croissance et parce qu'il est normal, s'élève naturellement de l'une à l'autre forme d'attention. L'inattentif, au contraire, ne peut franchir ce pas difficile sans y être aidé par son professeur, et préparé par des habitudes qu'il transporte en

quelque sorte de ce degré inférieur des sensations, dans la sphère plus élevée des idées.

Lorsque l'enfant saura déjà par expérience, comment combiner les éléments d'un acte d'attention visuelle, il lui sera plus facile de transposer ces procédés pour réaliser un acte d'attention mentale, pour fixer une idée et « la maintenir au foyer de l'esprit (1) », par des moyens analogues à ceux qu'il employait pour fixer un détail de dessin au point de vision nette. La vie mentale est faite d'habitudes, comme celle du corps est faite de nos fonctions : une fois bien dressé aux formes inférieures de l'attention, l'anormal aura moins de peine à hausser d'un degré l'ensemble de ses habitudes.

La difficulté est que l'éducateur n'a pas prise sur l'esprit comme sur les sens, et qu'il lui est souvent impossible de vérifier ici les résultats.

Comment vérifier les progrès de ce dressage, comment trouver des points de repère et des moyens de contrôle dans le monde des idées, et comment s'assurer que l'attention donne bien là, ce qu'elle doit donner ? L'éducateur ne peut les atteindre directement.

L'éducation de l'attention mentale, outre qu'elle est beaucoup plus difficile, est donc impossible par les procédés qui réussissent pour les sens : il faut recourir à des moyens détournés pour apprendre à l'élève à fixer son attention sur l'idée qu'il doit méditer. Pour cela, on se rappellera que les idées qui nous sont exposées ne nous intéressent, ne pren-

(1) W. James, *Causeries pédagogiques*, ch. XI. Paris, F. Alcan, 1907.

nent notre attention que dans la mesure où elles sont reliées et associées à d'autres qui nous sont déjà personnelles : et l'on s'efforcera de développer ces associations. Isolée dans notre esprit, une idée nous lasse vite : nul ne prête son attention aux lectures dont le sujet est totalement étranger à nos idées présentes. Mais au contraire, l'attention dure naturellement et sans effort tant que dure le défilé des associations d'idées connexes à celle qui nous est présentée. Elle cesse dès que cette idée ne rime plus à rien, à moins que nous ne fassions effort pour la retenir. Cet effort, le normal le fait quand il le veut. L'inattentif ne le fait pas : d'autre part, le nombre de ses associations d'idées étant fort limité, leur défilé ne soutient pas longtemps son attention mentale : en sorte que celle-ci faiblit à la fois faute de ressort et faute d'aliments. C'est pourquoi l'éducateur doit d'abord apprendre à l'inattentif à augmenter le nombre des associations ou des connexions mentales de l'idée qu'il lui fait méditer, en lui apprenant à la détailler, à en voir les tenants et les aboutissants, à y reconnaître des associations qui l'intéressent.

Nos attentions ne naissent pas du dehors : elles ont leur source en nous. En procédant ainsi, l'inattentif développera en lui, comme le normal, des sources d'attention qui lui permettront de développer son esprit. Et pour s'accoutumer à l'effort d'attention qui fixe l'idée au foyer de l'esprit, il s'habituera à ramener son attention sur l'idée à méditer, au lieu de la laisser vagabonder : cela, l'éducateur l'obtiendra surtout en donnant à l'enfant le sentiment d'une

direction ferme et éclairée dans son enseignement. L'inattentif ne voit souvent dans l'enseignement qu'une œuvre de mémoire ; les anormaux, en général, développent leurs facultés inférieures de préférence du côté où l'effort est moindre : l'éducation des formes supérieures d'attention réagira contre cette tendance. On réagira ainsi contre la tendance de l'inattentif, comme de tout anormal, à ne développer que les facultés inférieures, du côté où l'effort est moindre : et loin de rester un simple exercice de mémoire sans réflexion, l'enseignement sera pour lui œuvre d'intelligence, où se fortifiera son attention volontaire et réfléchie.

Reste enfin à dresser l'attention de la volonté ; ce que nous avons dit précédemment nous permet d'être ici très brefs.

Le dernier chapitre de toute pédagogie doit traiter de la volonté : si toutefois l'on admet que le but suprême de toute éducation soit de construire le caractère, de former dans l'esprit de l'enfant des tendances à agir d'une manière caractéristique en présence de certaines idées, et de se retenir, d'une manière également personnelle, en présence de certaines autres.

« Les habitudes de notre volonté dépendent en premier lieu de la quantité d'idées que nous avons ; et, secondement, de la façon habituelle dont elles s'associent respectivement avec notre action ou notre inaction », dit W. James (1) : à quoi il faut ajouter que

(1) W. James, l. I, ch. XV.

l'adaptation de ces habitudes au milieu où nous avons à vivre, dépend de la valeur objective de nos idées sur ce milieu et de l'attention que nous leur donnons au moment où nous prenons une décision.

Ce que nous avons dit du caractère de l'instable montre combien il est nécessaire de former sa volonté. L'éducation de cette partie de l'attention qui touche à la volonté est, pour cela, nécessaire, car on se tromperait singulièrement si l'on s'imaginait que l'instable ou l'inattentif prend ses résolutions à l'aveugle et sans rien regarder : sans doute il regarde peu et mal ; il ne fait jamais attention à tout, la complexité des choses dépassant toujours l'aire étroite que peut fixer son attention ; ses résolutions incomplètes lui sont dictées à la fois par tout ce qui rend mal tissée la trame de sa mentalité, et par cette insuffisante attention dont se contente sa volonté. Suivant que ses diverses attentions ont été plus ou moins bien éduquées ; suivant qu'il a formé ses idées directrices en observant plus ou moins attentivement la réalité qu'elles lui représentent : suivant qu'au moment de se décider, l'attention de sa volonté a regardé plus ou moins nettement ces idées, sa conduite sera plus ou moins d'accord avec le milieu où il vit et les devoirs qu'il doit remplir.

L'éducation de l'attention dans la volonté, ne saurait donc se faire directement : elle est fonction de toutes les autres, en même temps que résultante de la discipline scolaire à laquelle on soumet l'enfant. Développer ce point équivaudrait à traiter complètement de la discipline dans l'éducation des anormaux : livre à faire, même en ce qui traite de

la discipline des normaux. Bornons-nous donc à rappeler que notre volonté repose sur tout un ensemble de coordinations d'autant plus *vraies* qu'elles ont été faites avec une attention plus précise : et que leur coordination est à complexité croissante, que la volonté risque d'autant plus de se tromper qu'elle est plus simple et s'appuie sur un moindre nombre de coordinations antérieures : enfin que, d'autre part, plus est considérable le nombre de ces coordinations, plus il faut d'attention pour ne pas se tromper et agir juste. La volonté, comme l'intelligence, a ses étages : très simple et fort rudimentaire en bas, elle est d'une coordination très complexe à ses degrés supérieurs. « Cette coordination à complexité croissante des tendances, qui forme les étages de la volonté, est semblable à la coordination à complexité croissante des perceptions et des images, qui constitue les divers degrés de l'intelligence : l'une ayant pour base et condition fondamentale, le caractère ; l'autre pour base et condition fondamentale, les formes de la pensée : toutes deux étant une adaptation plus ou moins complète de l'être à son milieu, dans l'ordre de l'action ou dans l'ordre de la connaissance (1). »

(1) Ribot, *Maladies de la volonté*, p. 174.

CHAPITRE VI

L'ÉDUCATION MORALE

Anomalie mentale et anomalie morale. — Évolution normale de la moralité et son évolution anormale : l'arriéré moral. — Le dressage moral. — L'utilité morale de l'éducation professionnelle. — Les divers établissements pour écoliers anormaux, leur valeur comparée. — Influence de l'internat. — Nécessité de prévenir les anomalies mentales.

Dans le programme d'instruction d'une école de perfectionnement, doit aussi figurer l'éducation morale. C'est là un objectif qui n'a pas moins d'importance que l'éducation de l'esprit ou que celle du corps. Nous sommes même tentés d'ajouter que l'éducation morale a une importance prépondérante. A la rigueur, il est possible de concevoir un anormal ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter: il ne sera pas adapté à la vie sociale, il sera en état d'infériorité, lui seul en souffrira. Mais comment admettre qu'un individu, dans la société, n'ait pas un minimum d'habitudes de moralité? Ce serait un être

dangereux et un antisocial, un monstre ou un criminel par destination.

Comment procéder à cette éducation ?

Là, comme précédemment, nous nous trouvons en face d'individualités et, comme précédemment, il est naturel de s'inspirer, dans cette éducation, de la nature spéciale de chaque écolier anormal.

De plus, il faut se placer sur un terrain essentiellement pratique. Aussi ne dirons-nous pas qu'il faille enseigner d'abord aux écoliers anormaux les règles les plus élémentaires de la morale. Si l'on peut arriver à leur enseigner une morale basée sur le raisonnement, tant mieux ; mais, avec des intelligences défectueuses ou déséquilibrées, l'enseignement de la morale ne doit pas se faire de haut en bas par des principes, être déductif et raisonné ; mais procéder de bas en haut, être inductif et réel.

On doit donc commencer par un réglage moral, donner des habitudes convenables et faire du dressage : sur cette assise pourra être édifiée, lorsque l'évolution mentale est faite, l'éducation morale prescrite par des théoriciens qui, examinant les anormaux dans un laboratoire durant quelques heures, se figurent avoir pénétré leur mentalité et leur nature !

Vous avez entendu dire par des observateurs qui ont d'ailleurs étudié hâtivement ou superficiellement le caractère de l'enfance anormale, que l'anomalie mentale n'a que de vagues rapports avec la tare morale. Certes, si on se borne à observer les seuls anormaux qui fréquentent plus ou moins assidûment les écoles ordinaires, on ne rencontrera pas chez eux

de défectuosités morales bien accentuées, pour cette raison fort simple, que la plupart de ceux qui en présentent ne vont pas ou ne vont plus en classe.

Au contraire, examinez l'état mental des anciens réfractaires à l'école, arrêtés et envoyés aux juges d'instruction, comme voleurs, vagabonds, incendiaires, souteneurs, prostituées, etc.; examinez le type psychique des enfants amenés par leurs parents aux consultations de la Clinique médico-pédagogique, et qui nous déclarent que ces enfants sont des vicieux et font leur désolation; vous constaterez comme nous, combien souvent les mauvais sujets sont des anormaux ou des subnormaux.

Ne disons pas cependant que ces anormaux seront tous criminels dans l'avenir. Quand on examine les faits de haut et qu'on ne se borne pas à une opinion émanant d'un groupe spécial, on s'aperçoit que parmi les anormaux psychiques de même type mental et de même caractère, il en est qui restent parfaitement honnêtes tandis que d'autres sont des vicieux.

Pourquoi cette différence?

Si par une enquête individuelle on cherche à débrouiller l'écheveau des influences variées qui ont déterminé les actes délictueux des enfants, on s'aperçoit rapidement que chez tout anormal psychique, les perturbations de l'intelligence ou du caractère diminuent la résistance morale, soit qu'elles l'empêchent de discerner comme il convient le mal et le bien, soit qu'elles le prédisposent à certains actes répréhensibles.

Comparés aux enfants normaux, les enfants men-

talement anormaux sont dans un état d'infériorité. Or, si ces tendances rencontrent un milieu favorable à leur développement, autrement dit, si les soins particuliers que réclame une mentalité déficiente ou déséquilibrée ne lui sont pas donnés, si l'éducation morale n'est pas appliquée comme il convient, si la surveillance n'est pas étroite, l'anomalie morale vient se greffer sur l'anomalie mentale et le mentalement anormal qui fût resté honnête dans d'autres conditions, devient un perverti. Tel est le mécanisme qui s'applique à la grande majorité des anormaux psychiques ayant commis un délit.

Nous ne prétendons pas que cette règle soit absolue : il existe en effet des sujets dont les tares morales sont contemporaines et indépendantes de leurs tares mentales. Ils ont une perversion congénitale des instincts, des dépravations précoces, des cruautés pour leurs semblables ou les animaux absolument incompréhensibles. Ils s'adonnent aux vices les plus exagérés avec plaisir. La propension au mal est inhérente à leur nature ; ce seraient des criminels-nés, si ce n'étaient avant tout des malades. Chez eux, la tare morale est surajoutée à la tare mentale, comme elle peut aussi bien exister sans elle : et quand, en outre, ces anormaux de moralité sont intelligents, ce sont toujours des fléaux pour l'humanité. On pourrait même se demander s'il est utile d'instruire ces amoraux, car on risque de perfectionner leurs moyens de nuire.

Laissons-les, ici, de côté : ce sont des vicieux qui ne peuvent être mélangés aux viciés dont la nature première était bonne. Nous ne nous occu-

pons ici que de ceux qui sont perfectibles et surtout de ceux dont la viciation morale peut être prévenue, étant en relation étroite avec l'anomalie mentale, sinon sa conséquence.

Deux mots auparavant sur l'évolution morale de l'enfant et sur sa viciation.

I

ÉVOLUTION MORALE ET PERVERSIONS MORALES

Quelle que soit notre admiration pour J.-J. Rousseau, nous estimons qu'il a manqué d'observation en affirmant : « Que tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, et que tout dégénère entre les mains de l'homme. » Admettons encore que ce dernier remplit mal son rôle ; mais quand on envisage les choses en se gardant de toute sentimentalité, on reste convaincu que l'enfant naît tantôt bon, tantôt mauvais : il nous semble même, plus mauvais que bon. Le rôle de l'éducateur est précisément de deviner les mauvais instincts, de s'opposer à leur développement et d'inculquer de bonnes et saines habitudes.

L'enfant commence par avoir une vie purement instinctive, réagissant aux impressions librement, sans mesure, d'une façon impulsive et jusqu'au jour où son intelligence et sa volonté viendront y mettre bon ordre.

Refusez un objet à certains enfants : une colère éclate et ils frappent n'importe qui avec n'importe

quoi : ce sont là des réflexes. Au début de sa vie, l'enfant agit comme un animal : il se fâche si on lui retire son biberon, s'il voit un autre enfant se servir de ce qui lui appartient... absolument comme le chien auquel on enlève un os mord son maître, qu'il aime cependant !

Peu à peu, l'enfant sort de cet état d'instinctivité et d'animalité, parce qu'il comprend, parce que ses désirs se règlent, se disciplinent, se maîtrisent. Il s'aperçoit qu'il y a d'autres volontés que la sienne, qu'il a intérêt à respecter ceux qui l'entourent. Sans doute sa compréhension de ce qui est permis et défendu est sommaire, mais, à la longue, guidé par son intérêt et ensuite par son intelligence, il saisit les nuances : il réfléchit avant d'agir, il envisage les conséquences.

Chez les anormaux, cette évolution morale est bien différente : le type mental et la forme du caractère influencent les tendances morales. Si l'intelligence est défectueuse, si les opérations intellectuelles sont incomplètes ou fausses, si l'enfant, par exemple, est arriéré, la moralité ne peut prendre sa forme parfaite, et reste également arriérée : l'écolier arriéré d'intelligence l'est aussi de moralité. Son jugement et sa compréhension faibles l'empêchent d'avoir le discernement utile pour se bien conduire.

L'instable et l'impulsif, tant qu'ils n'ont pas acquis le pouvoir régulateur et frénateur de leurs actes, suivent sans résistance et sans réflexion leurs désirs et leurs tendances, comme ces sujets qui accomplis-

sent un mouvement inutile et absurde, uniquement parce qu'ils ont une tendance à l'accomplir et que leur cerveau ne peut l'arrêter. Ne voyons-nous pas certains enfants prendre des pruneaux chez l'épicier, parce qu'ils en ont envie, et ne pas même les manger ?

Malheureusement, les mauvaises habitudes ont tendances à s'installer et à se grouper : il est rare qu'un anormal n'ait qu'un défaut. Ainsi, quand un enfant est voleur, il ne tarde pas à être menteur et ainsi de suite. Souvent aussi il évite la contrainte et, pour l'éviter, il vagabonde.

L'instable qui s'ennuie en classe, ne va pas à l'école ou se sauve à la faveur de quelque incident. Une fois dans la rue, il s'enrôle dans une bande et en peu de temps, il est totalement perverti : le moindre mauvais conseil le détourne du droit chemin, d'autant plus aisément que ce conseil lui propose un acte qui l'attire et qu'il ne peut pas évoquer les conséquences de son acte avec assez de rapidité pour en refréner le désir.

L'arriéré non instable a moins tendance à vagabonder que l'instable. Toutefois, comme il a horreur de l'effort et comme il redoute les punitions il lui arrive de manquer l'école, *si personne ne l'y mène*. Pendant ce temps, il flâne ou dort sur un banc et rentre consciencieusement à l'heure du repas, n'imitant pas l'instable qui rentre tard et même découche.

Il résulte de là que l'arriéré se pervertit sous l'influence de camarades qui l'entraînent et qui, mettant à profit sa crédulité et son intelligence déficiente,

lui font accomplir des actes délictueux et disparaissent prudemment à l'heure du danger. Livré à lui seul, l'arriéré tranquille ne commet pas de violences et vole rarement : il se livre plutôt à la mendicité, s'il a besoin de quelques sous, et cela parce qu'il ne sait pas accomplir tous ces petits travaux qui sont à la portée des enfants débrouillards et actifs.

En résumé, si l'on met à part quelques anormaux dont l'amoralité est congénitale, il reste constant que les troubles moraux sont surajoutés aux troubles d'intelligence et de caractère. Ils ne sont acquis qu'*en partie seulement*, car chez tous ces enfants existe en terrain propice au délit, une vulnérabilité particulière, une moindre résistance morale. Leurs tendances mauvaises ne restent latentes ou négligeables que si aucun agent provocateur ne favorise leur éclosion et leur développement.

Quand on surveille les anormaux, quand on s'oppose à leur vagabondage, quand on les force à aller régulièrement à l'école (c'est là le point capital) leur sens moral atteint le plus souvent une moyenne fort acceptable. Mais livrés à eux-mêmes, les anormaux psychiques s'abandonnent à de mauvaises fréquentations, s'adonnent au tabac, à l'alcool, etc. : dès lors leurs défauts s'amplifient, leur instabilité s'accroît, leurs sentiments moraux s'émoussent et finissent par disparaître. Ayant suivi des instables pendant plusieurs années (ce que nous conseillons de faire à ceux qui nient les rapports des anomalies mentales et morales), nous avons assisté aux étapes

de leur viciation et vu l'immoralité, inconnue au début, s'installer progressivement. De même, l'intelligence subissait le contre-coup de cette vie déréglée et se déséquilibrait. Chez les instinctifs, l'alcool, les disputes, les excitations font jaillir des impulsivités dangereuses. Des actes de brutalité et de cruauté apparaissent, qui ne s'expliquent que par la désorganisation mentale résultant d'une ambiance malsaine.

II

ÉDUCATION MORALE

Pour éviter les désordres, dont nous venons de signaler quelques-uns, il faut : 1° soigner l'anomalie mentale ; 2° écarter les influences néfastes : (nous verrons tout à l'heure les organismes qui permettent de l'obtenir) ; 3° enseigner à l'enfant quelques pratiques de moralité.

Étudions la direction à donner à ce dressage moral et la façon de cultiver efficacement le sens moral, et d'apprendre à ces enfants à refréner leurs penchants immoraux.

Comme de juste, nous admettons l'importance des entretiens quotidiens, pour inculquer peu à peu l'habitude de penser moralement, de courtes leçons du maître sur divers sujets de l'instruction morale et civique. — On a proposé, pour arriver au même résultat, de faire apprendre par cœur aux enfants un

certain nombre de formules morales qui, bien comprises, se présenteraient pour ainsi dire automatiquement à leur esprit : nous n'en sommes guère partisans, persuadés qu'une formule morale ainsi apprise ressemble à ces formules de politesse qu'on emploie communément et dont on ne pense pas le premier mot. A les rendre automatiques, on perdra peut-être un temps précieux.

Pour être vraiment efficace, l'enseignement moral doit être vivant à chaque heure du jour. Constamment l'enfant doit avoir sous les yeux des exemples d'obéissance, d'ordre, de politesse, de discipline, de bonté. L'éducation morale doit se développer en même temps que l'instruction, en tenant compte de la mentalité et du caractère de l'anormal et en mettant les explications à la portée des intelligences.

Autant un cours sec et verbal de morale est ennuyeux, agaçant et souvent parfaitement inutile surtout quand il s'adresse à des enfants instables, autant une démonstration morale pratique, faite à propos d'un événement réel, vécu par les élèves, sera écoutée avec intérêt et assimilée avec profit (1). En dehors de ces entretiens réguliers, on ne saurait trop recommander aux personnes chargées de l'éducation et de la surveillance des anormaux, de saisir toutes les occasions favorables pour leur parler « au bon moment », au moment où leur cœur touché par quelque

(1) Cf. *Rapport au nom de la Commission chargée par le Ministère de l'Intérieur d'établir le programme d'enseignement médico-pédagogique des pupilles difficiles de l'Assistance Publique*, par les Docteurs Paul-Boncour, Roubinowitch et J. Philippe.

événement fortuit commence à s'ouvrir, commence à se livrer et à se confier. Elles trouveront des exemples topiques, des historiettes frappantes, pour leur expliquer sous la forme de leçons de choses, les devoirs réciproques des frères et sœurs ; les devoirs envers soi-même, comme la propreté du corps, la sobriété, la tempérance; les devoirs sociaux...

On habituera l'élève à vouloir à propos. En le faisant se servir des mêmes objets, on fera naître chez lui l'instinct de propriété, mais on lui démontrera aussi que ses camarades ont des droits sur d'autres objets.

L'égoïsme disparaîtra en lui faisant à chaque instant expérimenter que seul il ne peut presque rien et qu'on a à chaque instant besoin les uns des autres.

Le bien et le mal seront d'abord l'utile et le nuisible, puis ensuite le permis et le défendu. C'est seulement quand son intelligence sera développée qu'on pourra laisser ce côté utilitaire et faire identifier le bien avec ce qui le fait aimer de son maître, de ses camarades, et le mal avec ce qui peut aliéner l'aide et l'affection dont il a besoin, etc.

Enfin, n'oublions pas cette loi pédagogique : pour diriger le sens moral de ces enfants et corriger le côté utilitaire qu'on est obligé de leur donner au début, il faut avant tout gagner leur affection et leur confiance. Un maître aimé de ses élèves en fait ce qu'il veut.

Puisque nous sommes sur ce chapitre de la moralité, deux mots sur les récompenses et les punitions.

Là encore il est indispensable de s'inspirer du

caractère de chaque élève : on ne saurait établir de règles absolues, la méthode d'individualisation étant toujours de mise. Toutefois, quelques principes généraux doivent être rappelés.

Chez l'anormal, ce qu'il importe de récompenser n'est pas tant le résultat que la bonne volonté et l'effort constant vers le mieux. Surtout, ce qu'il faut éviter, c'est d'établir une hiérarchie parmi les élèves ; il serait mauvais de démontrer publiquement (à moins que cela ait une utilité dans un cas déterminé), qu'un écolier est inintelligent ou réussit mal, ou de comparer un arriéré à un instable qui, malgré des dehors plus brillants, ou mieux moins pauvres, sera souvent dans la vie un être plus mal adapté.

Qu'on s'en souvienne : certains instables sont plus vaniteux, plus sensibles aux félicitations et aux récompenses que les asthéniques : ils sont par contre très humiliés des reproches faits en public. Un apathique, au contraire, est indifférent à tout : les observations glissent sur lui : bien mieux, elles le fatiguent ; il faut l'aider et lui mâcher la besogne et non essayer d'employer avec lui les procédés ordinaires de récompenses ou de punitions.

D'autres, instables et névropathes, semblent, tout d'abord, radicalement indifférents à n'importe quel moyen d'éducation morale ; en tâtonnant, en cherchant bien, il est rare qu'on ne découvre pas la fissure par laquelle on peut pénétrer. Un exemple que nous avons observé avec M. Albanel, chez un enfant anormal et vicié, est caractéristique. Cet enfant, aidé par le Patronage familial, n'était sensible à aucune récompense comme à aucune puni-

tion : il avait été chassé de plusieurs écoles en raison de son indiscipline : c'était un névropathe bien caractérisé et qui adorait les fleurs d'une façon exagérée, presque morbide. On lui acheta une plante dans un pot ; il devait la soigner et nous la rapporter de temps à autre et nous l'avions menacé de la lui retirer si sa conduite donnait lieu à certaines observations. Or, tout le temps que dura cette fleur (qui heureusement fut vivace), sa conduite fut acceptable.

Des punitions, il faut être sobre surtout dans les premiers temps ; quand l'enfant est incapable, comprenant mal, excité, désorienté, ce serait une faute de le dominer par la crainte.

Ce qui ne veut pas dire que les punitions doivent être totalement supprimées. Il faut se garder envers les enfants en général, et envers ceux-ci en particulier, de toute exagération d'indulgence comme de sévérité. De ce fait qu'ils comprennent mal et surtout ont été longs à comprendre, il ne faut pas déduire qu'ils ne comprennent rien. Il y aurait un intéressant chapitre à écrire, au point de vue médico-légal, sur la responsabilité des anormaux, qu'on a actuellement la déplorable tendance de toujours excuser. Quand on a fait saisir à un de ces enfants la nécessité d'une chose, quand cet enfant sait qu'il est coupable (et sa dissimulation en est la preuve), on ne doit plus le laisser se soustraire à son devoir. On est en droit, en tenant compte toujours des circonstances individuelles, de l'exiger impérieusement.

III

UTILITÉ MORALE D'UNE PROFESSION

Pour que les principes de moralité inculqués à l'école restent actifs, il est capital qu'une fois lancé dans la société, l'anormal : 1° ne devienne pas inoccupé, et 2° ait une occupation convenant à son caractère et à sa mentalité. L'oisiveté est la mère de tous les vices : et pour une nature analogue à celle dont nous nous occupons, le chômage prolongé est gros de conséquences.

Dès l'école spéciale il faut donc se préoccuper de leur éducation professionnelle : et cela de deux manières : soit en leur donnant d'une façon effective une véritable éducation professionnelle, autrement dit en commençant l'apprentissage, qui aura été préparé par l'éducation manuelle ; soit en procurant à chaque élève le moyen de commencer son apprentissage en dehors de l'école, si celle-ci n'est pas en mesure de lui fournir l'éducation professionnelle.

Nous avons dit qu'il fallait orienter chaque enfant vers l'occupation correspondant à son caractère : l'application de ce principe n'est pas toujours facile.

Livré à lui-même, un anormal se connaît mal, il interprète mal ses goûts et choisirait volontiers, si on ne savait pas le diriger, une occupation pour laquelle il ne possède aucune aptitude. Les parents

eux-mêmes ne savent pas toujours envisager le choix d'une profession avec la sagacité nécessaire, et souvent le maître est le seul qui soit bien placé pour y réussir. Il va de soi que le médecin doit être consulté ; son avis sur le choix de la profession est parfois indispensable.

Toute profession où domine le travail intellectuel (toujours à moins de cas spéciaux) doit être laissée de côté. Il en sera de même de toute occupation nécessitant de la décision ou de la présence d'esprit.

Un instable dont l'objectif est le mouvement, s'il se décide spontanément, aspirera à devenir conducteur d'automobile, mécanicien de chemin de fer, etc. Quand des parents viennent réclamer un placement pour leur fils parce qu'il a déjà fait 10 ou 15 places en un an, toujours l'adolescent demande ces situations où l'on bouge et qui donnent satisfaction à son besoin maladif de ne jamais se refréner.

Inutile de faire remarquer que ces désirs doivent être repoussés.

Signalons aussi certains métiers qui ne demandent aucun apprentissage et dans lesquels des sociétés de patronage, ignorant totalement la nature de leurs pupilles, les placent d'autant plus volontiers qu'on les accepte plus facilement. D'instables à peine sortis de l'école, on fait des garçons de courses, des grooms, des chasseurs de cercle ou de café, des livreurs ! Ces promenades continuelles à travers les rues leur sont désastreuses : trop de spectacles accrochent leur attention déjà si faible et leur font oublier leur métier : il existe, dans ces professions, trop de mauvais camarades qui exploitent ces mentalités déséquili-

brées ou pauvres. Aussi, à chaque instant, ces sujets sont-ils renvoyés en raison de leurs retards ou parce qu'ils ont perdu quelque objet, de l'argent, etc.

Tout ceci démontre une fois de plus combien est grande l'erreur pédagogique de tous ceux qui n'envisageant ces questions qu'au point de vue psychologique ou pédagogique, se figurent trop volontiers que le degré d'instruction scolaire est le critérium du degré d'adaptation sociale. C'est une erreur née précisément de ce qu'ils considèrent des anomalies telles que l'arriération ou l'instabilité, comme des états mentaux qui n'ont rien de pathologique. Du moment que certains états s'atténuent sous l'influence des soins pédagogiques, du moment qu'on n'a pas admis de cause organique à leur origine, on considère ces écoliers comme devenus normaux au sortir de l'école : cependant ce ne sont que des convalescents. La croissance du système nerveux n'est pas terminée à 13 ou 14 ans ; la fragilité des centres cérébraux et leur vulnérabilité persistent encore durant quelques années, quelquefois même toujours. Il faut s'en souvenir. Il faut encore bien se rappeler que le degré d'intelligence ne permet pas toujours de prévoir le degré d'adaptation sociale. Le caractère est aussi un élément d'adaptation dont on néglige trop souvent l'importance. Nous mettons plus d'espoir dans un arriéré tranquille que dans un instable intelligent : le premier sera moins brillant, mais il sera plus solide en face des circonstances de la vie et une fois attaché à un métier, il a plus de chances d'y rester qu'un instable. Nous en parlons d'après

les nombreuses observations que nous avons été à même de prolonger.

Le métier vers lequel on doit diriger l'enfant une fois choisi, il reste à surveiller son apprentissage. Il sera bon de recommander spécialement les apprentis sortis de ces écoles aux patrons qui les emploient ; ceux-ci devront tenir compte de leur mentalité et éviter que certains camarades n'aient pas pour eux l'indulgence nécessaire. C'est pourquoi l'apprentissage dans de grands ateliers ne doit pas être recherché ; c'est pourquoi aussi la préparation à une profession donnée par l'école et dans l'école, présente des avantages que rien ne saurait surpasser.

Et d'ailleurs, étant donné l'état de choses actuelles il semble qu'il faille renoncer dans les grandes villes à un apprentissage extra-scolaire. L'apprentissage est en décadence. Quelles que soient les causes, que nous n'avons pas à juger, le fait existe : les patrons se refusent à recevoir des apprentis.

Certains placements familiaux donneraient peut-être d'utiles résultats : cependant les essais que nous en avons faits n'ayant pas été encourageants, nous attendrons, pour nous prononcer, une expérience plus étendue.

IV

CE QUE DOIVENT ÊTRE LES ÉTABLISSEMENTS POUR ÉCOLIERS ANORMAUX

Pour réaliser ces desiderata, des organismes spéciaux sont nécessaires. Pour instruire les anor-

maux, on propose plusieurs types d'établissements :

1° Les classes annexées aux écoles ordinaires ;

2° Les écoles autonomes avec externat et demi-pensionnat ;

3° Les écoles autonomes avec externat et internat.

Voyons les avantages et les inconvénients de chacun de ces types.

La classe annexe est très séduisante au premier abord : l'enfant trouvant dans son école même, située à proximité du domicile paternel, l'éducation dont il a besoin, n'a qu'un trajet minime à accomplir : il n'est pas séparé de ses camarades habituels, il joue avec eux pendant et après les récréations au lieu de vagabonder. De plus, ce système est peu coûteux.

Malheureusement les qualités de la classe annexe ne compensent pas ses inconvénients. Au point de vue pédagogique, l'éducation spéciale ne peut y être donnée avec toute sa perfection. Chacun sait que l'instruction des anormaux doit se plier aux exigences mentales de chaque élève : ce qui ne signifie pas que chaque élève doit être instruit isolément, mais qu'il faut former des groupes homogènes, ayant une mentalité et un caractère analogues et possédant sensiblement le même degré d'instruction. Chacun de ces groupes sera instruit conformément aux règles actuellement connues de la pédagogie spéciale.

Dans ces conditions, une école de 400 élèves donnera environ 15 à 20 anormaux de type mental et de caractères différents et ayant des connaissances scolaires souvent très différentes. Répartir en catégories homogènes ces 15 à 20 élèves obligerait à

constituer des groupes de trois à quatre individus à chacun desquels il faudrait un local et un maître : soit une véritable école autonome dans l'école ordinaire, ce qui coûterait fort cher eu égard à ce nombre restreint d'élèves.

Si, par économie, on mélange les élèves en groupements fantaisistes et sans homogénéité, les résultats seront douteux : les enfants se gênant mutuellement, individualiser l'enseignement deviendra difficile, sinon impossible ; malgré l'affirmation (purement théorique d'ailleurs) de certains partisans des classes annexées, il faudra craindre que les enfants ainsi mis à part ne soient l'objet des moqueries de leurs condisciples normaux. Cet âge étant sans pitié, quelque sobriquet, comme cela a lieu en Belgique, ne tardera pas à caractériser les faibles d'esprit.

Malgré tout, les classes annexées ont de fervents partisans qui en vantent les succès pédagogiques. A notre avis (1), la classe annexée ne peut rendre de services qu'aux anormaux légers, qui ont surtout besoin de quelques soins médicaux et qui peuvent être reversés rapidement dans les classes régulières. Ce système est aussi utile pour mettre en observation, avant de prendre une décision, un élève qui paraît susceptible d'être éliminé de l'école en raison de son anomalie.

Nous n'avons envisagé jusqu'ici la valeur de la

(1) Voir à ce sujet le *Compte rendu des classes de perfectionnement de la ville de Bordeaux* où médecins et éducateurs demandent des internats.

classe annexée qu'au point de vue pédagogique : nous allons voir qu'à raison de son externat, elle est souvent incapable de donner à l'enfant l'éducation morale que lui convient.

Quand on compare le système de l'école autonome, avec externat et demi-pensionnat, à celui qui précède (ce qu'il est aisé de faire à l'étranger où fonctionnent les deux régimes) la supériorité de l'école autonome apparaît nettement : la direction mieux spécialisée est plus compétente : la cohésion du personnel enseignant, la possibilité de grouper rationnellement les élèves, d'organiser l'éducation professionnelle et de donner avec toute leur perfection les soins médicaux thérapeutiques et hygiéniques (1), facilitent l'éducation intellectuelle et morale de ces anormaux.

Avec le système des classes annexes, l'enfant doit chaque jour faire deux à quatre fois le trajet qui le sépare de son école ; or, dans une ville comme Paris, même avec une école spéciale par arrondissement, certains élèves seraient relativement éloignés. Prenons le centre d'un arrondissement tel que le XVIe ou le XVIIe et pensons au trajet qu'auront à accomplir les écoliers habitant aux extrémités de ces quartiers !

Longtemps, on a raisonné sans avoir de statistiques précises. La statistique dressée à Bordeaux a montré que la tendance dominante des élèves

(1) Il est souvent impossible d'installer des appareils d'hydrothérapie dans une classe annexée, d'y organiser l'éducation professionnelle, etc.

arriérés ou non, destinés aux écoles spéciales, était l'instabilité : or, le caractère de l'instable le pousse précisément à manquer l'école. Livré à lui-même, un instable reste en route et ses absences sont proportionnelles à la longueur du chemin à parcourir pour rejoindre l'école. Comme, en France, actuellement, il n'existe aucun moyen efficace de forcer les parents à conduire leurs enfants à l'école, et que les sanctions contre les familles qui n'observent pas la loi n'existent que sur le papier, un enfant peut, quand cela lui plaît, ne pas se rendre à l'école ; il peut même parfois se sauver de l'école. Les instables sont les premiers à faire l'école buissonnière qui, malheureusement, dans les villes, n'a pas la valeur hygiénique des courses à travers les champs ; elle est même, nous l'avons vu, une cause de perversion.

Pour beaucoup d'anormaux, l'externat donnera de sérieuses désillusions, à moins qu'on ne réforme les habitudes actuelles. Mieux vaudrait donc s'inspirer des nécessités actuelles et reconnaître que l'internat spécial serait l'organisme de choix. Ce n'est pas d'aujourd'hui que nous sommes inclinés à cette solution ; nous nous étonnons seulement que certains de ceux qui pensaient comme nous il y a quelques années, par un revirement aussi subit qu'inexpliqué, vantent outre mesure l'externat.

Dans l'internat, l'écolier anormal serait plus tenu, l'hygiène exactement observée, les mauvais exemples de la rue et parfois du milieu familial évités : les efforts des maîtres n'y seraient pas mis en échec. Il

correspond donc à une nécessité et tôt ou tard, mais fatalement, on y viendra : en général les pouvoirs publics ne restent pas sourds à la volonté générale.

D'aucuns objecteront que l'internat enlève l'enfant à l'affection des siens et que toute famille préfère conserver ses enfants. Nous ne sommes pas de cet avis et c'est l'expérience qui nous a formé cette opinion. Beaucoup de familles n'aiment leur enfant que théoriquement. Du jour où celui-ci devient une gêne, un ennui, une charge ; du jour où son caractère et sa mentalité réclament une surveillance et un effort inhabituels, bien des parents supplient qu'on les en débarrasse. Que de fois, faisant remarquer à une mère que son enfant irait à l'école si on l'y conduisait, avons-nous reçu la réponse suivante : « J'ai besoin de gagner ma vie ! puis, si mon enfant n'est pas comme les autres, qu'on me le prenne ! J'ai autre chose à faire ! »

A côté de cet organisme, l'internat, il en est un autre dont la création s'impose : la clinique médico-pédagogique, qui est le seul moyen d'assister les subnormaux.

Une récente discussion au Sénat a montré que c'est une nécessité de chercher à prévenir l'éclosion des anomalies mentales et morales, qu'il est humanitaire et économique d'essayer de diminuer le nombre des enfants justiciables de l'école spéciale en agissant, dès leur début, sur les anomalies minimes au lieu d'attendre naïvement qu'elles se soient amplifiées et que l'écolier ait deux ou trois ans de retard.

Avec une clinique médico-pédagogique, fonction-

nant dans certaines conditions, il devient possible d'améliorer ces enfants (dont l'anomalie est à l'état naissant), tout en les laissant dans leur école habituelle. Système préférable, à notre avis, à celui qui consiste à attendre, pour soumettre l'écolier à un régime spécial, que son anomalie soit caractérisée par un retard de deux ou trois ans.

Qu'on se rappelle les indications fournies (page 14) sur l'évolution de certaines anomalies qui souvent à peine sensibles, dissimulées dans le jeune âge, prennent ensuite plus d'intensité par ce seul fait qu'on les a ignorées ou négligées et qu'on n'a pas arrêté leur croissance. En appliquant les mesures pédagogiques, disciplinaires, hygiéniques, médicales, morales, que chaque cas réclame, il est facile d'exercer cette action préventive dont nous venons de signaler les avantages.

Tous les enfants peuvent bénéficier de cette méthode aussi simple que peu coûteuse. L'instable, dont l'arriération est minime au point que certains auteurs la nient, est souvent capable de profiter des méthodes normales d'enseignement, pourvu que le maître consente à se conformer aux indications qui lui sont données par le médecin et ne considère pas le renvoi de l'élève comme la solution nécessaire ! Il suffit même souvent d'un peu de tact, de sagacité, de bonne volonté et de dévouement pour que l'instable se discipline, se modère, et atteigne sans encombre l'âge de sa sortie de l'école. En pareil cas, sans être un élève brillant, il vaut tout autant que beaucoup d'autres enfants ayant passé par l'école spéciale.

Parmi les arriérés, plusieurs n'ont pas besoin d'être retirés de l'école : il est des arriérations légères et qui peuvent s'adapter à l'enseignement ordinaire : leurs progrès restent seulement plus lents, leur instruction plus incomplète. Ajoutons enfin qu'il existe aussi toute une catégorie d'arriérés dont l'insuffisance mentale est liée à des troubles nerveux ou à des affections retentissant sur le cerveau : il suffit d'établir une thérapeutique appropriée pour que la croissance intellectuelle reprenne toute son énergie et que le retard disparaisse. Pour ces sujets, l'enseignement spécial est presque inutile ; ce qui leur est nécessaire, c'est une intervention médicale précoce.

Certes, par ces observations, nous ne prétendons pas solutionner définitivement le problème de l'assistance des écoliers anormaux. Notre unique désir est de le poser clairement.

Dût cette assertion paraître exagérée, nous sommes convaincus que beaucoup de ceux qui parlent des anormaux psychiques ou écrivent à leur sujet, les connaissent imparfaitement.

Depuis longtemps déjà nous avons cherché à rendre service à ces déshérités en restant sur le terrain pratique. Au début, nos espérances étaient celles des personnes auxquelles nous venons de faire allusion, mais nous nous sommes aperçus que nous faisions fausse route.

La question de l'éducation des anormaux ou mieux de leur adaptation n'est pas seulement d'ordre pédagogique ou médical, c'est avant tout une question sociale. Les soigner et les instruire est bien, mais

c'est insuffisant : il faut surtout leur donner un rang convenable dans la société.

Il convient donc à l'heure actuelle, où une loi vient d'être votée, *de l'appliquer intelligemment.* Malgré l'utilité de l'externat (nous ne parlons pas de la classe annexée), nous considérons, avec les gens compétents, que l'internat donnera de meilleurs résultats.

Ce n'est pas tout. L'adaptation de l'anormal n'étant définitive que lorsqu'il a un métier en main et une situation régulière, l'effort des pouvoirs publics doit se porter sur l'organisation de l'éducation professionnelle. Celle-ci doit être scolaire et post-scolaire. Or pour y parvenir on rencontrera les plus grandes difficultés. Alors qu'il n'y avait pas d'écoles ou de classes spéciales, nous avons réussi à trouver des éducateurs de bonne volonté pour instruire des arriérés et des instables : mais lorsque nous essayâmes de leur apprendre un métier en les confiant à des patrons, cependant avertis, c'est alors que la difficulté de résoudre le problème nous apparut.

L'éducation professionnelle des instables est d'une extrême difficulté: et c'est précisément parce que les rapports officiels ou les ouvrages sur les écoliers anormaux ne la signalent pas, que nous n'hésitons pas à affirmer ici que beaucoup de ces documents sont théoriques. Pour apprécier, comme il faut, l'éducation des anormaux, il est bon d'avoir mis la main à la pâte.

Qu'on s'inspire donc de l'expérience de tous ceux ayant eu la patience d'étudier pratiquement toutes les questions, afin d'éviter les tâtonnements et les erreurs.

Qu'on sache bien que l'éducation morale est au premier rang et que pour que la moralité soit solide l'enfant doit être soustrait le plus souvent à l'ambiance de son milieu habituel.

Qu'on sache enfin que la possession d'un métier approprié à la nature et au caractère de l'anormal est le meilleur soutien de cette moralité. Nous avons indiqué la meilleure manière d'y parvenir.

CONCLUSION

En écrivant ce livre, nous n'avons prétendu ni traiter complètement de l'éducation matérielle et morale des anormaux, ni surtout donner des solutions sur toutes les questions qui s'y rapportent. Il y faudrait plusieurs volumes ; celui-ci dépasse à peine les dimensions d'un opuscule.

Notre seul but a été de marquer nettement dans quel esprit, suivant quelles idées directrices l'éducateur doit s'efforcer de redresser et d'équilibrer ces enfants pour en faire des hommes, des valeurs sociales : comment il peut rendre ces invalides de l'intelligence et de la volonté capables de tenir leur place parmi des camarades plus favorisés, parce que leur croissance fut régulière et normale. Diriger cette croissance, la ranimer lorsqu'elle s'arrête, et, lorsqu'elle s'en écarte, la ramener à la normale et l'y maintenir ensuite jusqu'à la formation de l'adulte, voilà l'œuvre d'un bon éducateur d'écoliers anormaux. Le but, on le sait, est le même que pour l'enfant normal : nul besoin de répéter combien il est plus difficile. L'enfant normal pourrait s'élever seul : l'anor-

mal ne s'*humanise* jamais spontanément : on ne saurait donc aborder pratiquement la pédagogie de ces écoliers ni s'occuper utilement de leur culture ou de leur dressage, si on n'a préalablement étudié comment se succèdent, s'enchaînent et se commandent les transformations physiques et mentales qui marquent les étapes de la croissance ; si l'on ne s'est nettement rendu compte que l'adolescent est une autre personne que l'enfant, et que l'adulte n'est pas un simple agrandissement du jeune homme. Croître ne consiste pas simplement à fortifier ou agrandir son corps ou son esprit : c'est aussi réaliser toute une suite de transformations, grâce auxquelles sans cesse de nouveaux éléments s'ajoutent et s'incorporent à ce qu'est déjà l'enfant. Et plus ces transformations sont difficiles, plus la surveillance de l'éducateur doit en contrôler les écarts. D'où la nécessité pour utilement diriger la croissance de ces irréguliers, de connaître parfaitement les étapes du développement normal, ses écarts, ses troubles et l'art d'y remédier en *individualisant* l'éducation.

Nous insistions déjà sur ce point, lorsque nous écrivions, à propos des écoles d'anormaux : « Individualiser l'éducation implique la connaissance intégrale du sujet à éduquer ; sinon on restera toujours dans les à peu près. Aussi, avant toute admission, il sera fait une enquête complète sur l'état biologique et sur l'état mental de l'écolier. On notera les défectuosités que présentent ses facultés ; on relèvera ses aptitudes spéciales, et, grâce à cet inventaire, on évitera bien des tâtonnements et on saura quelle direction donner immédiatement à l'enseignement,

quelles aptitudes développer pour ramener l'enfant à la vie normale (1). »

Pour les mêmes raisons, l'éducateur doit connaître les principales causes capables de modifier cette croissance, et savoir comment agir sur elles.

L'homme, quelle que soit sa place dans la société, est le produit de trois facteurs : l'hérédité, le milieu et le coefficient personnel. Chacun de ces éléments continue d'agir sur l'adulte, qui est un homme fait ; mais sur l'enfant en voie de formation, ce sont les deux premiers qui prédominent. La croissance naturelle l'en dégage, s'il est normal, à mesure que sa personnalité s'affirme. Chez l'anormal, ce travail ne peut se faire, ou se fait mal : il reste l'esclave de son hérédité, sans pouvoir s'adapter au milieu, ou le jouet de ce milieu, dont il subit l'action comme une cire molle. Révolté ou tyrannisé, il restera incapable, si l'éducation ne le redresse, de prendre et d'occuper dans la société la place qui devrait lui revenir. Tout l'art de l'éducateur consiste à deviner, dans chaque cas particulier, comment il faut s'y prendre pour ramener à la normale le petit irrégulier qui lui est confié.

Ni la pédagogie, ni la psychologie théorique ne donnerait au professeur d'anormaux l'art d'éduquer ces enfants, s'il n'y joint le sens pratique de leur caractère, l'habitude de les étudier chacun en particulier, l'observation qui sait deviner jusqu'à l'âme,

(1) Organis. d'Écoles pour Enfants mental. anormaux, in *Bull. du Patr. Fam.* Sep. 1903.

par de là le voile des attitudes et des paroles derrière lesquelles se cachent souvent ces écoliers. L'observation pédagogique et psychologique, dans une classe d'anormaux, doit être pratique, méthodique et précise.

Qu'il en soit de même de l'observation médicale. Gardons-nous d'affirmer l'existence d'une anomalie sur de simples impressions : gardons-nous aussi de ne regarder que les anomalies telles que les décrivent la plupart des aliénistes. En présence de ces enfants, il faut savoir dépister même les anomalies légères, même les formes transitoires, si l'on veut intervenir à temps et épargner à ces écoliers la classe spéciale d'abord, et plus tard l'internat.

Surtout on ne saurait trop recommander au médecin d'apporter la plus grande attention à l'observation du caractère, comme à celle du tempérament. Sur ce point, la collaboration du médecin et du pédagogue (dont nous avons si souvent démontré la nécessité) s'impose plus que partout ailleurs : chacun d'eux étant précisément placé de façon à voir en pleine lumière les côtés de l'enfant qui échappent à l'autre.

Seul, ce procédé d'observation en partie double permettra d'arriver, pour la diriger, à la volonté de ces enfants, que nous connaissons encore si mal. L'intelligence, chez le normal, dirige souvent cette volonté : mais elle lui obéit à peu près toujours chez l'anormal, chez qui la forme du caractère domine tout. Celui qui veut l'élever doit donc savoir le prendre par là.